

Министерство образования и науки Самарской области
Приволжский государственный университет путей сообщения
Самарская епархия Русской Православной Церкви

НАУКА И КУЛЬТУРА РОССИИ

Материалы XXIII Международной научно-практической конференции,
посвященной Дню славянской письменности и культуры
памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия

28–29 мая 2026 г.

САМАРА
2026

«Наука и культура России», Международная научно-практическая конф. (2026, Самара). XXIII Международная научно-практическая конференция «Наука и культура России», 28–29 мая 2026 г. [Текст] : [посвящ. Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия : материалы] / редкол.: М. А. Гаранин [и др.]. Самара: ПривГУПС, 2026. 288 с.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Гаранин М. А., доктор экономических наук, ректор ПривГУПС (председатель),

Соловьева С. В., доктор философских наук, доцент,
Лунева Л. П., доктор педагогических наук, профессор,
Халиков М. М., доктор филологических наук, профессор,
Агапов О. А., кандидат филологических наук, доктор богословия,
Васельцова И. А., кандидат педагогических наук, доцент.

Публикуемые в сборнике материалы раскрывают широкую гуманитарную проблематику: генезис славянской письменности и культуры, роль учения Кирилла и Мефодия в становлении русского национального самосознания, духовно-нравственный и эвристический потенциал языков и культур, методологию и содержание новейших исследований в области гуманитарного развития личности и общества, философско-концептуальные основы и практический опыт переосмысления и реформирования системы образования современной России.

Секция 1

Актуальные вопросы истории и философии

А. А. Арланов, Р. С. Асташкин

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПРИВАТИЗАЦИЯ 1990-Х ГГ. В РОССИИ: ДИСКУССИЯ ОБ АЛЬТЕРНАТИВАХ

Статья посвящена анализу приватизации государственной собственности в России в 1990-е годы, которая стала ключевым элементом экономических реформ в постсоветский период. Рассматриваются основные этапы приватизации, её социально-экономические последствия и общественное восприятие. Особое внимание уделяется альтернативным проектам радикальной экономической реформы 1992 года, представленным во властных структурах и научной литературе. На основе письменных источников показано, что выбор радикального пути приватизации стал результатом политического решения, отражавшего интересы узкого круга лиц в экономике и власти. Выявляется значение дискуссии об альтернативах для понимания долгосрочных итогов реформ, включая формирование олигархической структуры собственности и социального расслоение населения.

Ключевые слова: приватизация, 1990-е годы, ваучеры, залоговые аукционы, альтернативные проекты, экономические реформы в России, общественное мнение.

Процесс приватизации государственной собственности в России в начале 1990-х годов стал одним из наиболее спорных и судьбоносных элементов постсоветских экономических реформ. Он происходил на фоне глубочайшего хозяйственного кризиса, сопровождавшегося инфляцией, спадом производства и разрушением привычных социальных механизмов. Официальная доктрина, разработанная под руководством Е. Т. Гайдара и А. Б. Чубайса, исходила из жёсткого принципа «быстро или никогда». Основная цель государства заключалась в том, чтобы максимально оперативно сформировать широкую базу частных собственников и обеспечить необратимость рыночных преобразований, что должно было исключить возврат к централизованной плановой экономике [3: 12].

Напомним, что приватизация в 1990-е годы проводилась в два основных этапа, каждый из которых имел свои особенности и социально-экономические последствия. Первый этап – ваучерная (чековая) приватизация, проходившая в 1992–1994 годах. Она предусматривала бесплатную раздачу всем гражданам России приватизационных чеков номинальной стоимостью 10 тысяч рублей. Эта мера изначально рассматривалась как инструмент демократизации экономики и вовлечения населения в процесс формирования частной собственности. Однако на практике значительная часть ваучеров была сконцентрирована в руках финансовых посредников, что привело к неравномерному распределению собственности и возникновению новых экономических элит.

Второй этап – залоговые аукционы 1995–1996 годов – фактически передал крупнейшие промышленные предприятия, включая «ЮКОС», «Норильский никель», «Сибнефть» и другие, в руки коммерческих банков и финансово-промышленных групп за относительно небольшие кредиты государству. Данный феномен стал символом формирования олигархического капитала, поскольку значительная часть национального богатства оказалась сосредоточена в руках узкого круга лиц, способных контролировать крупные отрасли экономики. Этот процесс сопровождался не только экономическими, но и социальными последствиями – ростом имущественного расслоения, усилением социальной напряжённости и снижением доверия граждан к государственным институтам.

Подчеркнем, что уже в 1992 году всерьёз рассматривались альтернативные подходы к проведению реформы. По материалам Государственного архива Российской Федерации, на VI Съезде народных депутатов России были представлены проекты, предлагавшие более постепенный и социально ориентированный переход к рыночной экономике. Эти инициативы предусматривали

сохранение государственного контроля над стратегическими отраслями, индексацию вкладов населения, защиту отечественного производителя от импорта и поэтапную реструктуризацию предприятий без резкой смены собственника [1: 405–406]. Такой подход был нацелен на минимизацию социальных рисков и постепенное формирование конкурентной среды, а также на сохранение рабочих мест и промышленного потенциала страны.

В рамках данных дискуссий особое место занимали предложения, ориентированные на институциональную трансформацию экономики без резкой смены формы собственности. Ряд экономистов исходил из того, что ключевой проблемой советской экономики являлась не сама государственная форма собственности, а неэффективные механизмы управления. В связи с этим предлагалось сосредоточиться на реформировании системы управления предприятиями, внедрении элементов хозяйственной самостоятельности и развитии внутрифирменных стимулов, не прибегая к масштабной передаче активов в частные руки. Подобный подход позволял бы сохранить контроль над стратегически важными секторами экономики и одновременно повысить их эффективность [3; 7].

Не менее значимой составляющей альтернативных проектов являлась идея поэтапной приватизации, предполагающей дифференцированный подход к различным отраслям экономики. В частности, предлагалось начинать приватизацию с малых и средних предприятий в сфере торговли и услуг, где рыночные механизмы могли бы быть внедрены наиболее безболезненно. Крупные же промышленные комплексы, особенно в топливно-энергетическом и оборонном секторах, предполагалось сохранять в государственной собственности на более длительный период с последующей их реорганизацией и частичной корпоратизацией. Такой сценарий позволял бы избежать резкого разрыва производственных цепочек и сохранить устойчивость национальной экономики в условиях трансформационного кризиса [1; 7; 8].

Кроме того, в научной среде активно обсуждались механизмы социальной компенсации, которые должны были сопровождать процесс реформ. Речь шла о необходимости создания эффективных инструментов защиты населения от негативных последствий рыночных преобразований, включая обесценивание сбережений, рост безработицы и снижение уровня жизни. В частности, предлагались меры по индексации вкладов, развитию системы социальной поддержки и более справедливому распределению доходов от приватизации. Однако данные инициативы, несмотря на их проработанность, не получили должной реализации в рамках выбранного курса реформ, что усилило социальные противоречия и недоверие населения к результатам приватизации [2; 5; 8].

С. В. Иваненко в своей статье 1992 года подробно разбирал проект Закона РСФСР «О государственной программе приватизации на 1992 год» и подчёркивал серьёзные социальные риски выбранной правительством модели. Автор указывал, что чрезмерно быстрая приватизация могла привести к массовой бедности, росту социального напряжения и резкому сокращению рабочих мест, а также к утрате контроля над ключевыми экономическими активами [2: 4].

О. С. Пчелинцев в своей фундаментальной работе 1998 года прямо противопоставляет официальную доктрину тогдашней реальности. Он отмечает, что массовая приватизация не привела к ожидаемому росту эффективности производства, а способствовала перераспределению собственности в пользу узкого круга лиц, деиндустриализации страны и резкому падению объёмов производства в обрабатывающей и лёгкой промышленности [3: 18–20]. Данные выводы подтверждаются экономической статистикой 1990-х годов: спад производства составил десятки процентов, а многие предприятия были ликвидированы либо выведены из-под национального контроля.

Н. А. Путинцева, анализируя современный этап приватизации и её долгосрочные последствия, подчёркивает глубокое негативное влияние реформ 1990-х годов на социально-экономическую структуру российского общества. Среди главных итогов она выделяет появление олигархического капитала, резкое имущественное расслоение населения, рост социального недоверия к государственным институтам и устойчивое недовольство граждан результатами приватизации [4: 122–123].

Особый интерес представляет альтернативная программа приватизации, предложенная А. А. Савченко. Он указывает, что даже спустя полтора десятилетия после начала реформ сохранялась потребность в ускоренной продаже контрольных пакетов крупнейших государственных компаний («Газпром», «Роснефть», «Сбербанк», «ВТБ», «АвтоВАЗ» и др.). По его оценке, такая программа могла бы принести бюджету около 200 млрд. долларов в течение пяти лет и существенно повысить эффективность экономики. При этом Савченко подчёркивает, что реализация таких мер потребовала бы политической воли, сопоставимой с периодом первого этапа приватизации 1992–1994 годов, а также стратегического планирования, координации с социальными институтами и защиты интересов населения [6].

Общественное мнение стало одним из наиболее ярких индикаторов отношения населения к итогам приватизации. По данным социологических исследований, около 80 % россиян считали

приватизацию нечестной и выступали за полный или частичный пересмотр её результатов. Более 90 % опрошенных полагали, что крупные состояния были нажиты нечестным путём, что отражает кризис доверия к экономической политике государства и институциональной системе в целом [5].

Таким образом, дискуссия об альтернативах приватизации 1990-х годов велась как в момент проведения реформы, так и в последующие десятилетия. Альтернативные проекты, восходившие к дискуссиям 1991-1992 годов, предлагали более постепенный, социально ориентированный путь трансформации экономики, который позволял бы уменьшить социальное неравенство и сохранить экономическую стабильность. Однако политический выбор был сделан в пользу радикального варианта, что оказало долгосрочное влияние на структуру российской экономики, социальную сферу и общественное сознание. Анализ альтернативных подходов позволяет глубже понять причины и последствия решений, принятых в начале 1990-х годов, и остаётся актуальным для современной экономической политики, особенно в контексте обсуждения приватизации государственных активов в XXI веке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Задорожная Е. А. Альтернативные проекты радикальной экономической реформы 1992 г. по материалам Государственного архива Российской Федерации (ГА РФ) // Ветер Перестройки: сборник материалов второй Всероссийской научной конференции. СПб.: Скифия-принт, 2023. С. 403–409.
- 2 Иваненко С. В. Приватизация 1992: планы и реальность. Заметки по поводу проекта Закона РСФСР «О государственной программе приватизации на 1992 год» // Независимая газета. 1992. 10 января. № 5. С. 4.
- 3 Лемешевский И. М. Корпоративные стандарты управления как альтернатива приватизации унитарного госпредприятия // Труды БГТУ. Серия 5: Экономика и управление. 2017. № 1. С. 40–45.
- 4 Полтерович В. М. Экономические реформы в России: альтернативы и последствия. М.: Наука, 2007. 312 с.
- 5 Путинцева Н. А. Современный этап приватизации в России: ее особенности, альтернативы и последствия // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 54. С. 121–125.
- 6 Пчелинцев О. С. Приватизация: доктрина, реальность, альтернатива // Мир России. Социология. Этнология. 1998. № 3. С. 3–24.
- 7 Савченко А. А. Особенности и этапы приватизации в России [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/1711903/ekonomika/alternativnaya_programma_privatizatsii (дата обращения: 06.04.2026).
- 8 Ясин Е. Г. Российская экономика: истоки и панорама рыночных реформ. М.: ГУ ВШЭ, 2003. 437 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Р. С. Асташкин, Р. А. Устюгов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ДОЛГ И СТЫД: ЭВОЛЮЦИЯ КРЕДИТНЫХ ПРАКТИК В РУССКОМ ОБЩЕСТВЕ (XVIII – НАЧАЛО XX В.)

Публикация посвящена эволюции отношения к денежному долгу в русском обществе имперского периода на примере крестьянства, купечества, дворянства и казачества. Рассматриваются правовые механизмы взыскания, институты кредита и культурные коды, формировавшие практики заимствования. Особое внимание уделяется сословной специфике: кабальный долг крестьян, инструментальный – купцов, трагический – дворян и общинный – казаков. На основе источников и научной литературы доказано, что в Российской империи не существовало единой кредитной культуры; долг был сословно маркирован вплоть до 1917 года. Сделан вывод, что различия в кредитных практиках определялись не только экономическими, но и культурно-сословными факторами, что объясняет долговременную инерцию финансового поведения россиян.

Ключевые слова: история России, история финансов, долг, кредит, сословия, крестьянство, купечество, дворянство, казачество.

Отношение к денежному долгу – один из важнейших маркеров социальной культуры. В современном обществе кредит воспринимается как повседневный инструмент: ипотека, потребительские займы, микрокредиты стали нормой. Однако в Российской империи XVIII – начала XX вв. практики заимствования были не только экономическим, но и глубоко сословным феноменом. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понять исторические корни финансового поведения россиян. Цель данной статьи – проследить эволюцию кредитных практик и отношения к долгу в русском обществе имперского периода на примере четырёх социальных групп: крестьянства (до и после 1861 года), купечества, дворянства и казачества. Задачи исследования: 1) охарактеризовать правовую базу и механизмы взыскания долгов; 2) проанализировать сословные практики заимствования; 3) выявить культурные коды, формировавшие отношение к долгу.

Важным индикатором отношения к долгу является законодательство. В Своде законов Российской империи (1832 г.) различались долги по векселям, закладным и простым распискам, и для каждого вида был свой порядок взыскания [1: 54]. Для дворян действовал феномен «родового имения» – его нельзя было продать за долги без согласия семьи, но можно было заложить, что создавало ипотечную ловушку [8: 215]. Для крестьян долговая ответственность была круговой: община отвечала за каждого своего члена, что сдерживало, но и ограничивало кредитование. Для купцов существовал институт банкротства – причём закон различал «несчастное» (от стихии), «неосторожное» (по неопытности) и «подложное» (мошенническое) банкротство; последнее каралось ссылкой и конфискацией имущества [2: 134].

Механизмы взыскания долгов эволюционировали вместе с обществом. В XVIII веке основным способом заставить крестьянина или горожанина вернуть долг был «правеж» – публичное битьё палками по ногам, где один час экзекуции приравнивался к рублю долга. Правеж мог длиться днями и даже неделями, калеча должника, и был отменён только при Александре I в начале XIX века. Как отмечает А.Б. Каменский, правеж применялся даже к женщинам и старикам, если они не могли вернуть долг [6: 145]. Для дворян действовал иной механизм: при невыплате долга имение описывалось и продавалось с публичных торгов, а вырученная сумма шла кредитору. Для купцов существовал ускоренный суд по векселям – быстрый и беспощадный: не отдал в срок – отвечай всем имуществом. В 1880-е годы появился институт «административной ссылки» для злостных неплательщиков из мещан и крестьян – их отправляли в Сибирь без суда.

Для крепостного крестьянина долг был почти всегда бедствием. Основными кредиторами выступали помещик, чей долг отрабатывался, ростовщик из своей же среды, часто под грабительские проценты, и община с её круговой порукой. Как отмечает Б.Н. Миронов, крестьянин редко прибегал к письменным долговым обязательствам, сделки фиксировались устно или с помощью «зарубок на бирках», что делало их юридически уязвимыми [8: 87]. Психологически долг воспринимался как утрата самостоятельности, кабала. Механизмы взыскания были суровы: в XVIII веке сохранялся все тот же «правеж» – публичное битьё палками за долги, отменённый только в 1800-е годы. Позже применялись продажа имущества и отработки.

Отмена крепостного права и реформы 1860-1870-х годов изменили кредитный ландшафт деревни. Появились кредитные товарищества (к 1900 году их насчитывалось около 8 тысяч), ссудо-сберегательные кассы, а в 1882 году был учреждён Крестьянский поземельный банк. Средняя ссуда составляла 50-60 рублей – сумма, позволявшая купить корову или необходимый инвентарь. Крестьяне начали заводить письменные приходо-расходные книги, учились работать с банковскими документами. Однако, как подчёркивает Миронов, страх перед долгом не исчез. Заём оставался чрезвычайным событием, а не нормой [8: 310].

В отличие от крестьянства, купечество воспринимало долг как естественную часть торговли. «Долг платежом красен» было для них не моральным наставлением, а правилом выживания. Для купцов действовали свои правовые механизмы: вексельное право, судебное взыскание, отсутствие телесных наказаний за долги. Как показывает А.А. Бессолицын, в купеческой среде различали «несчастное» банкротство (от пожара или кораблекрушения) и «подложное» (умышленное), и отношение к должнику зависело от типа несостоятельности [1: 156]. С развитием капитализма во второй половине XIX века купечество первым в России осваивает западные кредитные практики: коммерческие банки, вексельное обращение, двойную бухгалтерию. Парадоксально, но самые богатые купеческие семьи часто оказывались самыми закредитованными. Долг воспринимался не как признак бедности, а как проявление масштаба бизнеса [10: 15].

Дворянское отношение к долгу претерпело драматическую эволюцию. В XVIII веке оно формировалось под сильным влиянием французской аристократической культуры. Жить не по средствам, тратить на балы, наряды, карточную игру считалось признаком хорошего тона. Как отмечает историк С.Я.

Боровой, уже тогда были созданы первые государственные кредитные учреждения для дворянства [2: 45]. В 1754 году по указу императрицы Елизаветы Петровны был учреждён Дворянский заёмный банк – первый банк в России, созданный специально для поддержки дворянского землевладения. Он выдавал ссуды под залог имений и крепостных душ из 6% годовых [12: 67]. Однако к концу века многие имения оказались заложены. С воцарением Николая I начинается попытка внедрить в дворянскую среду немецкую модель порядка, дисциплины и сметного дела. Однако, по наблюдениям Миронова, дворянство сопротивляется: считать деньги по-прежнему считается «неблагородным» [8: 218].

В 1885 году на основе своего предшественника – Дворянского заёмного банка – был создан Государственный дворянский земельный банк. Как показано в работе Л.Е. Марискиной, к 1914 году сумма выданных ссуд этим банком достигла 1,2 млрд рублей. Но каждый четвёртый заёмщик не возвращал долг, имения перезакладывались, дробились, уходили с молотка [7: 70].

Показателен конкретный случай из судебной практики 1830-х годов. Тамбовский помещик С. задолжал Опекунскому совету 15 тысяч рублей под залог имения в 300 крепостных душ. Проценты росли, имение перезакладывалось несколько раз, пока в 1840 году оно не было продано с молотка за 12 тысяч рублей. Семья помещика переехала в город, дети пошли на казённую службу, родовая усадьба исчезла навсегда. Этот единичный случай – типичная траектория разорения среднего дворянства в первой половине XIX века; таких имений к 1850-м годам были тысячи [8: 310].

Русская литература XIX века изобилует образами должников, отражая реальные социальные типы. В «Мёртвых душах» Н.В. Гоголя (1842) помещик Плюшкин накапливает и не отдаёт долги, доводя своё хозяйство до распада – гипербола скупости и хозяйственного краха [4: 150]. В комедии А.Н. Островского «Свои люди – сочтёмся» (1850) купеческая среда показана как мир, где долг – инструмент манипуляции и обмана, а банкротство – осознанная стратегия [9: 45]. В драме А.П. Чехова «Вишнёвый сад» (1903) дворянская усадьба продаётся за долги, а её владелица Раневская не в силах что-либо изменить – трагедия поколения, не умевшего считать деньги [11: 230]. В романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» (1866) старуха-процентщица олицетворяет ростовщичество как социальное зло, а долговая кабала толкает студента Раскольникова на преступление [5: 35]. Эти образы не были чистым вымыслом: они отражали реальные типы должников и кредиторов, их психологию и судьбы.

Казачество занимало особое место в русском обществе. Восточное Предкавказье, как отмечает Н.Н. Великая, было регионом, где доминировали группы «старого» казачества – терские и гребенские казаки, чья хозяйственная и культурная жизнь складывалась в условиях военной службы и общинного землепользования. Земля находилась в общинном пользовании (паи), войска имели собственные капиталы и общественные хлебные магазины [3: 45]. Как указывает Великая, в казачьих общинах кредитные отношения регулировались не столько государственным правом, сколько обычаем: займы часто давались без расписок, под честное слово, а невозврат грозил исключением из общины и потерей пая [3: 112].

Домовитые казаки – зажиточная верхушка – активно использовали кредит для расширения хозяйства и одновременно кредитовали менее удачливых одностаничников, что укрепляло их влияние. Для рядовых казаков долг был способом пережить трудные времена: неурожай, подготовку к службе. Долг здесь не был позором, как у дворян, но и не стал чисто инструментальной категорией, как у купцов. Он оставался частью общинной морали и взаимопомощи.

Таким образом, отношение к денежному долгу в России имперского периода было не единым, а сословно маркированным и исторически изменчивым. Долг мог быть кабалой (для крепостного крестьянина), позой (для дворянина XVIII века), инструментом (для купца), трагедией (для дворянина XIX века) или страховкой (для казака) – в зависимости от того, кто и когда его брал. Проведённое исследование показывает, что кредитные практики в имперской России не были унифицированы. Крестьянин, купец, дворянин и казак существовали в разных «кредитных вселенных», каждая со своей моралью, институтами и механизмами взыскания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бессолицын А. А. Экономическая история России: очерки развития предпринимательства. М.: ГУ ВШЭ, 2005. 288 с.
- 2 Боровой С. Я. Кредит и банки в России (середина XVII в. – 1861 г.). М.: Госфиниздат, 1958. 288 с.
- 3 Великая Н. Н. Казаки Восточного Предкавказья в XVIII–XIX вв. Краснодар: Издательство Кубанского государственного университета, 2001. 280 с.
- 4 Гоголь Н. В. Мёртвые души // Полное собрание сочинений: в 14 т. М.: Издательство Академии наук СССР, 1951. Т. 5. С. 5–400.

- 5 Достоевский Ф. М. Преступление и наказание // Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука (Ленинградское отделение), 1973. Т. 6. 424 с.
- 6 Каменский А. Б. Повседневность русских городских обывателей. Исторические очерки. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2006. 400 с.
- 7 Марискина Л. Е. Роль Государственного дворянского земельного банка в сохранении помещичьего землевладения в России // Финансы и кредит. 2004. № 22. С. 67–74.
- 8 Миронов Б. Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): в 2 т. 3-е изд., испр. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 548 с.
- 9 Островский А. Н. Свои люди – сочтёмся // Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 1. М.: Искусство, 1974. С. 5–98.
- 10 Петров Ю. А. Дворянский и купеческий кредит в России в XIX – начале XX века // Экономическая история. 2015. № 4. С. 12–21.
- 11 Чехов А. П. Вишнёвый сад // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. М.: Наука, 1986. Т. 13. С. 195–294.
- 12 Шишкин В. А. История первого банка России // Деньги и кредит. 2004. № 5. С. 66–71.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

В. Л. Афанасьевский

Россия, г. Самара, Самарский юридический институт ФСИН России

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КИЕВСКОЙ РУСИ

В статье ставится и анализируется проблема детерминации сознания социума в историко-культурном топосе Киевской Руси. Автор исходит из своеобразия исторических трансформаций Руси, а именно из сокращения периодов развития с позиций марксистской периодизации исторического процесса. В тексте рассматривается роль религиозного сознания в формировании феодализма. Акцентируется внимание на роли заимствования восточного христианства из Византийской империи.

Ключевые слова: Русь, общественное сознание, феодализм, русичи, многоукладность, государство, идеология, философия, религия.

В IX столетии заканчивается эпоха общинной формации у восточных славян и начинается период аналогичный феодализму в странах Западной Европы (однако, необходимо подчеркнуть, что наличие на территории Древней и Киевской Руси феодальных отношений является для специалистов в историко-культурной сфере проблематичным). Появляются новые процессы, которые начиная с этого времени, определяются феодализмом. Область сознания также начала трансформироваться. В истории Руси период раннего феодализма охватывает IX–XI столетие. Здесь можно констатировать наличие периода раннего феодализма у восточно-славянских племен, который представлял собой драматическую эпоху разложения и распада общинных социальных отношений и формирования новых. Характерная для раннего феодализма многоукладность проявлялась, в частности, в том, что рядом с феодальными отношениями, ставшими определяющими в истории Руси начиная с IX века, продолжали играть заметную роль и прежние отношения первобытнообщинного типа, свойственные пренему типу социального состояния. Данные процессы взаимодействия, а то и противоречия, между двумя типами социально-экономических укладов находили свое выражение и в области общественного сознания, которое в эту эпоху представало как неустойчивое, чрезвычайно динамическое, колеблющееся и подвергающееся непредсказуемым трансформационным сдвигам.

По сравнению с территориями классического становления и развития феодальных (ленных) отношений Западной Европы развитие общественных отношений на Руси имело определенную специфику, а именно: здесь переход к феодализму произошел минуя стадию рабовладельческой формации. Данный путь исторических трансформаций историки обычно позиционируют как нерабовладельческий. К IX столетию феодализм получил распространение на значительных территориях Западной Европы (Северной Италии, Северной Франции, Западной Германии и некоторых королевствах Пиренейского полуострова) и превратился в значимую систему мирового

социально-экономического и культурного развития. Однако, важно обратить внимание на тот факт, что даже в пределах одного государства и даже в разных его землях взаимоотношения между различными социальными слоями, группами или корпорациями могли быть радикально отличающимися друг от друга. Здесь также важно акцентировать внимание на том факте, что историко-культурное развитие во многих регионах Евразии при этом «спрямлялось». Однако нельзя отрицать и многоукладность самого феодализма: «Черты многоукладности в известной мере можно обнаружить и в недрах самого феодального уклада. Зависимое крестьянство феодальной эпохи никогда не составляло класса, единого по своему имущественному положению, социально-правовому статусу, по роли в политической и общественной жизни. Оно было разбито на многочисленные разряды, характеризующиеся разными формами зависимости, различными видами эксплуатации, которым они подвергались, т.е. разной степенью включения в систему феодальных отношений. Многие особенности положения разных социальных рядов средневекового крестьянства генетически восходят к раннефеодальному и даже к еще более раннему времени» [1: 15].

В условиях многоукладного социально-экономического развития Киевской и даже ранней Московской Руси оказались значимыми для русичей те элементы социального сознания, которые были явно генетически и функционально имели отношение к феодальному социо-культурному укладу, работали на его институализацию с целью превзойти все остальные наличные типы отношений. Можно сказать, что при наличии неравномерности процессов перехода общества и экономики на феодальные «рельсы» во многих территориях Восточной и Южной Европы, несмотря на сильное влияние различных моментов общинных отношений, тем не менее, в области социально-экономических процессов доминируют именно элементы феодализма и в хронологической перспективе все больше и больше. Сами же трансформации в общественной и экономической структуре необходимо дополняются и качественными изменениями в политико-идеологической надстройке. К IX столетию союзы племен восточных славян трансформируются в качественно новое системно-структурное образование – государство. И вот Киевская Русь по форме своего государственного устройства становится раннефеодальной монархией.

В области надстройки в течение длительного времени феодальная идеология подменялась различного рода эрзацами. Известный факт состоит в том, что феодальная идеология напрямую связана с религиозными верованиями и религиозными организациями, определяется ими. В связи с этим нет ничего удивительного в том, что правящий слой Киевской Руси ощущал потребность в приобщении к новым религиозным построениям, которые бы обосновывали социальные, политический и экономические изменения на территории данного государства. То есть религиозные верования и институты необходимо должны соответствовать социально-экономическим и политическим инновациям. Изначально была предпринята попытка построить подобную религию на основании внутренних традиций, вырастить ее на восточнославянской почве с помощью религиозных представлений славян. Именно с данной целью князь Владимир Святославович предпринял попытку реализовать религиозную реформу: он выстроил единый пантеон божеств, который объединял тех, которые пользовались наибольшим авторитетом у русичей и потребовал поклонения им [2: 10]. Однако эта реформа была безуспешна. И это не является удивительным, ибо религиозные построения, которые направлены на реализацию потребностей больших групп индивидов, в принципе, не могут быть навязаны посредством декретирования. Однако некоторые авторы (Ф. Энгельс) считают, что религиозные структуры, соответствующие феодальным отношениям (в том числе и христианство), позиционируют в качестве искусственных построений. Однако все же надо отметить, что они формируются совершенно стихийно и предстают в качестве итога массовых движений. В тоже время субъективный элемент в систематизации, структурировании и институализации стихийных построений выполняет очень значимые функции. Конечно же, в свое время феодальная система Восточной Европы обязательно создала бы необходимую для данных отношений религиозную конструкцию. Однако для этого необходимо определенное время. Для завершения формирования христианских верований у римлян потребовалось примерно три столетия римской истории. Однако русский феодализм такого временного лага не имел.

Был еще один субъективный фактор, который препятствовал появлению на Руси своей, соответствующей произошедшим историко-культурным трансформациям, религиозной системы. Это полное отсутствие индивидов, которые бы могли ее сформировать. Дело в том, что для выработки оригинального варианта христианства требовался творческий порыв собственных мыслителей (своего рода словесников), получивших уже философский искус. Именно такие индивиды смогли бы выработать значимые и незабываемые формы евангелических текстов и специфическую вероисповедную идеологию, а также эксплицировать и закрепить самые результативные

инструменты воздействия на общественное сознание. Однако необходимо подчеркнуть что сами неопиты были убеждены в божественном источнике своего вдохновения при выполнении своей работы. Индивиды, которые бы имели подобную подготовку, в IX-X столетиях просто отсутствовали. На Руси присутствовали достаточно образованные и начитанные люди, однако данная образованность носила явно нетворческой: «Практически на протяжении всего русского Средневековья мы не встречаемся с тенденциями оригинального систематического развития или хотя бы прилежного изучения ни наук, ни философии, ни даже богословия в их традиционном, т.е. дискурсивно изложенном, виде. Однако было бы неверно утверждать, что эти формы духовной культуры не существовали на Руси. Просто они были выражены, как правило, по-иному - не на уровне столь близкого новоевропейскому человеку *ratio*, а в конкретных результатах предметно-практической, и чаще всего художественной деятельности» [3: 105]. Более того, в рассматриваемую эпоху русичи еще не выработали своей собственной письменности, однако они периодически использовали письменные системы других восточных славян и пытались разработать свой собственный алфавит [Подробнее см.: 4: 16].

Обращение общества нового типа к религии уже явно ставшей мировой радикально оказало влияние на самую сущность общественного сознания Киевской Руси и открыло принципиально новые горизонты и детерминанты, оказавшие значимое влияние на эволюцию становящегося и развивающегося государства. «Повесть временных лет» представила легенду о том, что русичи выбирали свою новую религию из нескольких систем, которые уже были распространены на сопредельных территориях – это ислам, распространенный в Волжско-Камской Булгарии, это иудаизм, исповедовавшийся в Хазарии и христианская вера в его западном (Западная Европа) и восточном (Византия) вариантах. Правда, летописец акцентирует внимание на том, что православие русичи выбрали в связи с его красивым богослужением [5: 63-69].

Однако причины заимствования у Византии христианства восточного типа были принципиально иными. Здесь определяющую роль сыграла правящая верхушка киевского государства в ориентации на будущую государственную религию. Еще до крещения Руси христианство было распространено на большие территории Восточной Европы, чем ислам и иудаизм. Киевский княжеский престол был привержен христианству уже при правлении княгини Ольги, что, конечно же, создавало основу победы христианства. Правда, с православием активно конкурировал и католицизм (особенно в новгородско-псковской земле). Однако факт «Крещения Руси» в 988 году сделало ориентацию на византийское православие в государственно-правовую норму: «... Россия получила свое христианство не от Рима, а от Византии и, следовательно, не на латинском, а на болгарско-македонском диалекте, и придали ему далеко ведущий смысл» [6: 588]. Во-первых, православие есть правильно выражаемая христианская вера; во-вторых, здесь мы имеем глубоко разработанную форму практики государственного строительства и дипломатии, которые связаны с литературой и философией античности; в-третьих, это основанное на законе наследование идеологии имперско-христианского Рима эпохи Константина Великого. Важен также и тот факт, что русичи приняли христианство именно от православной Византии, где в целях стабильности своего авторитета в учительстве был разработан принцип тотальности Царства и Церкви. А самым значимым и даже святым в универсуме предстает княжество, царство, империя которые объединяют в себе фундаментальное единство политических, правовых, социо-культурных и вероисповедных ценностей. Данные факты предопределили ориентацию Руси на тесные контакты с Византией. Возникла новая христианская общность в пространстве Европы как эффективный центростремительный фактор в условиях формирования, становления и развития феодального социума. Именно эти процессы дали возможность Руси приобщиться к более высокой культуре Византии.

Православное христианство реализовало функцию социального катализатора в ускорении феодальных преобразованиях в Киевской Руси. В условиях борьбы за выживание между многими социальными и экономическими укладами православие выступило как поборник самого прогрессивного из них – феодального. Для понимания этого момента можно опереться на методологическое положение Энгельса Ф.: «...Что неверно в формально-экономическом смысле, может быть верно во всемирно-историческом смысле» [7: 184]. Обратим внимание на то, что данный принцип может прилагаться как к экономической жизни, так и к общественному бытию вообще. Этот принцип применим, конечно, не только к экономике, но и к социальной жизни вообще. Христианизация Руси в дальнейшем ходе русской истории выступила в качестве фактора стабилизации общественной жизни, а в последствии и ее консервации: «Разлагаясь, умирая, Византия нашла в России все свои предсмертные ярости и стоны и завещала крепко их хранить России. Россия, у постели умирающего, очаровалась этими предсмертными его вздохами, приняла их нежно к детскому своему сердцу и дала клятвы умирающему - смертельной ненависти и к западным

племенам, более счастливым по исторической своей судьбе, и к самому корню их особого существования – принципу *жизни, акции, деятельности*» [8: 330]. Все это проявляется в сознании русичей (русских) ярко, выпукло и незамутненно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гуревич А. Я. К дискуссии о докапиталистических общественных формациях: формация и уклад // Гуревич А. Я. Избранное. История – нескончаемый спор. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 384 с.
- 2 Рыбаков В. А. Из истории культуры древней Руси. Исследования и заметки. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 240 с.
- 3 Бычков В. В. Русская средневековая эстетика. XI-XVII века. М.: Мысль, 1995. 637 с.
- 4 Лихачев Д. С. Культура русского народа X-XVII вв. М.: Изд-во АН СССР, 1960. 120 с.
- 5 Изборник (Сборник произведений литературы древней Руси). М.: Худож. лит., 1969. 799 с.
- 6 Степун Ф. А. Дух, лицо и стиль русской культуры // Сочинения. М.: Наука, 2000. С. 583-595
- 7 Энгельс Ф. Маркс и Родбертус. Предисловие к первому немецкому изданию работы К. Маркса «Нищета философии» // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 21. М.: Гос. полит. издат., 1961. С. 180-194.
- 8 Розанов В.В. Русская церковь // Розанов В.В. Религия и культура. Т. 1. М.: Правда, 1990. С. 327-354.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

А. А. Бурматнов, О. Б. Воробьева

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

КУЛЬТУРФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО КИНОПРОКАТА)

В статье предпринят философский анализ феномена успеха массовых отечественных кинофильмов в российском прокате 2025 года. На основе данных о кассовых сборах лидеров индустрии: «Волшебник Изумрудного города: Дорога из желтого кирпича», «Финист. Первый богатырь» и «Пророк. История Александра Пушкина» обосновывается тезис о неразрывной связи современного кинематографа с архаическими структурами мифологического сознания. С опорой на концепции Р. Барта, Э. Кассирера, К. Леви-Стросса, а также современных отечественных исследователей автор раскрывает двойственную природу киномифа. С одной стороны, он отвечает на экзистенциальную потребность человека в идентичности и упорядочивании мира, выполняя позитивную стабилизирующую функцию. С другой стороны, он способен конструировать иллюзорную реальность, подавляя критическое мышление и формируя пассивное сознание. Делается вывод о необходимости рефлексивного подхода к анализу продуктов массовой культуры.

Ключевые слова: киноискусство, мифомышление, киномиф, массовое сознание, массовая культура.

Всякая попытка рассудка и науки преодолеть миф... бесполезна и даже вредна
Д. М. Коломыц

В настоящее время наблюдается парадоксальная ситуация: с одной стороны, действительность сегодняшнего дня – это время критического рационализма, с другой – эмпирические данные фиксируют взрывной рост популярности нарративов, корнящихся в архаических мифологических структурах. Кинематограф, будучи одним из наиболее влиятельных институтов массовой культуры, не только отражает общественные настроения, но и активно участвует в их формировании. Кассовые сборы фильмов становятся не просто экономическим показателем, но и репрезентативным маркером глубинных запросов коллективного сознания. Итоги российского кинопроката 2025 года представляют собой уникальный материал для философской рефлексии. Согласно данным портала «Киноафиша», подавляющее большинство мест в топ-12 кассовых фильмов прошлого года заняли отечественные картины. Безусловными лидерами стали масштабное фэнтези «Волшебник Изумрудного города:

Дорога из желтого кирпича» (3,4 млрд руб.), былинная сага «Финист. Первый богатырь» (2,7 млрд руб.) и историческая драма «Пророк. История Александра Пушкина» (1,7 млрд руб.) [1].

Цель данной статьи – осуществить философский анализ феномена лидерства указанных выше кинокартин и ответить на вопрос: что стоит за успехом историй, корнями уходящих в сказку, былинку и национальный исторический нарратив? Гипотеза исследования заключается в том, что зрительский успех данных фильмов детерминирован не столько их художественными достоинствами, сколько их способностью актуализировать архаические структуры мифологического сознания, которые остаются фундаментальной характеристикой человеческого бытия.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) рассмотреть основные теоретические подходы к пониманию природы мифа и мифологического сознания;
- 2) проанализировать сюжетно-образный строй фильмов-лидеров проката через призму этих теорий;
- 3) выявить двойственную природу функционирования киномифа в современном социуме.

Теоретические основания: миф как антропологическая константа.

Классическая философская традиция рассматривала миф как преодолённую стадию развития человеческого духа, как ложное объяснение мира, которое наука и разум должны окончательно вытеснить. Однако, мыслители XX века от Э. Кассирера до Р. Барта убедительно доказали несостоятельность такого подхода. Как пишет современный исследователь Д. М. Коломыщ, миф является «проявлением свойства сознания; его потребностью в вере, переживании и оценке» [1: 2].

Эрнст Кассирер в фундаментальном труде «Опыт о человеке» утверждал, что человек живет в символической вселенной. Он «не может жить в мире строгих фактов... Он живёт скорее среди воображаемых эмоций, в надеждах и страхах, среди иллюзий и их утрат, среди собственных фантазий и грёз» [3: 598]. Эта способность к созданию и переживанию иллюзорных, мифологических миров является неотъемлемой частью человеческой природы.

Ролан Барт в труде «Мифологии» сделал следующий шаг, показав, что миф – это не только древнее сказание, но и современный инструмент идеологии. Миф, по Барту, – это «коммуникативная система», «сообщение», которое стремится выглядеть не как искусственный конструкт, а как естественное положение вещей. Сила современного мифа, в том числе и кинематографического, заключается в его кажущейся самоочевидности [4: 70]. Он маскирует свою идеологическую природу, апеллируя не к разуму, а к эмоциям и коллективному бессознательному.

Клод Леви-Стросс добавил к этому пониманию важный эпистемологический аспект, отметив, что «история обладает примерно той же ценностью, какую миф имел в архаическом обществе» [5: 68]. Исторический нарратив, так же как и миф, структурирует коллективный опыт, легитимизирует настоящее через обращение к сакрализованному прошлому. Это наблюдение крайне важно для понимания успеха исторических драм и биографических фильмов.

Фильмы-лидеры 2025 года как зеркало запросов на миф

Опираясь на изложенные теоретические принципы, рассмотрим тройку лидеров проката. Каждый из них актуализирует определенную мифологию.

«Финист. Первый богатырь»: *национальная мифология и архетип героя*. Успех этого фильма, по мнению экспертов, подтвердил «огромный зрительский интерес к национальной мифологии, поданной в формате большого голливудского блокбастера». Как отмечают А.Г. Иванов и И.П. Полякова, «миф о герое» является одним из базовых «глобальных» социальных мифов [6: 6]. Образ Финиста – это не просто персонаж, а архетип защитника, воплощающий представления о добре, силе и справедливости, понятные и близкие зрителю на дорефлексивном уровне. Обращение к былинным корням удовлетворяет потребность в культурной и национальной идентичности, конструируя «свой» мир, противопоставленный хаотичному и чужому.

«Волшебник Изумрудного города»: *универсальный миф о пути к себе через символический обряд инициации*. Сюжет о путешествии Дороти в Изумрудный город – это классическая мифологема пути, поиска себя и возвращения домой обновленным. Каждый персонаж (Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев) олицетворяет поиск недостающего качества (ума, сердца, храбрости), что является аллегорией процесса личностного становления. Фильм, основанный на знакомой с детства сказке, предлагает зрителю простую и понятную картину мира, где дружба и вера в себя способны преодолеть любые препятствия, удовлетворяя глубинную потребность в справедливости.

Надо отметить, что в фильме сюжет разворачивается на дороге, которая в мифообразах народной культуры есть символ «и возможности, и опасности перемен, появления нового», где человек

«находится между местами пребывания, состояниями, статусами» [7: 29]. Мифообраз дороги функционирует в национальном сознании народов России на уровне архетипического элемента.

«Пророк. История Александра Пушкина»: исторический миф и сакрализация прошлого. Образ Пушкина здесь не столько биографически достоверен, сколько мифологизирован. Он предстает как национальный гений. Успех картины говорит о том, что общество испытывает потребность в таких фигурах, которые служат символами национального величия в быстро меняющемся мире. Это миф, обращенный в прошлое, но работающий на консолидацию в настоящем.

Помимо финансовых показателей, в рамках исследования был проведен анализ зрительских оценок этих картин на том же портале: наивысший рейтинг зафиксирован у фильма «Финист. Первый богатырь» – 7,4 балла, тогда как «Волшебник Изумрудного города: Дорога из желтого кирпича» и «Пророк. История Александра Пушкина» получили от аудитории по 7,1 балла. Это свидетельствует о том, что впечатляющие кассовые сборы не являются прямой производной от художественного качества или зрительского восторга. В случае с лидером проката «Волшебник Изумрудного города: Дорога из желтого кирпича» наблюдаем ситуацию, когда мощная маркетинговая кампания и эффект высокого ожидания обеспечили фильму рекордную выручку, однако эмоциональный отклик аудитории оказался сопоставим с оценкой менее масштабного «Пророка». Подобная диспропорция между коммерческим результатом и усредненным пользовательским рейтингом (7,1 против 7,4) указывает на то, что при работе с узнаваемыми франшизами и громкими литературными брендами часть аудитории неизбежно сталкивается с феноменом неоправданных ожиданий, когда маркетинговый «аванс» не конвертируется в столь же высокую степень лояльности зрителя.

Амбивалентность киномифа: между стабилизацией и эскапизмом

Философский анализ требует рассмотрения явления в его целостности и противоречивости. Киномиф, как и миф вообще, обладает амбивалентной природой.

С одной стороны, как справедливо указывают А. Г. Иванов и И. П. Полякова, социальная мифология в кризисные периоды способна «психологически успокоить, стабилизировать и объединить общество». Такие фильмы дают зрителю чувство причастности к чему-то большему («своей» культуре, истории), предлагают позитивные ролевые модели и утверждают победу добра над злом. В этом смысле киномиф – это простой инструмент укрепления гармонии социума. Киномиф предлагает понятные ролевые модели, утверждает победу добра, дает чувство причастности к общему нарративу. Это инструмент поддержания социальной гармонии. С другой стороны, массовая культура, стремясь к коммерческому успеху, формирует «пассивного в психологическом отношении человека», который становится «наблюдающим за жизнью, не способным к принятию решений» [8: 137]. Уход в иллюзорный мир киномифов может стать формой эскапизма, замещаая реальную деятельность и межличностное общение потреблением грез. Зритель, замороженный мифом, перестает анализировать и принимает предложенную картину мира за действительность. Однако, зритель, наделенный критическим мышлением, способен наслаждаться фильмом, но при этом понимать механизмы его воздействия и отделять вдохновляющую историю от иллюзии, подменяющей реальность.

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие **выводы**:

1. Кассовый успех фильмов 2025 года «Волшебник Изумрудного города», «Финист» и «Пророк» является эмпирическим подтверждением константного характера мифологического сознания. Современный зритель, подобно архаическому человеку, нуждается в мифах, структурирующих реальность, дающих ответы на экзистенциальные вопросы и укрепляющих чувство идентичности.

2. Киномиф выступает как инструмент культурной аффирмации – позитивного самоутверждения социума через обращение к архетипическим сюжетам (герой, путь, сакральное прошлое). Однако этот же механизм при отсутствии рефлексии способен трансформироваться в средство манипуляции и эскапизма, формируя пассивное, некритическое сознание.

Таким образом, перед философией сегодня стоит задача не «разоблачения» мифа как заблуждения, а его тонкого анализа. Необходимо развивать способность различать две тенденции: миф как инструмент позитивной культурной интеграции и миф как средство манипуляции и ухода от действительности. Исследование кинематографа в этом ключе позволяет не только понять механизмы массового успеха, но и приблизиться к ответу на вечный вопрос о том, что есть человек и в каком мире он действительно желает жить.

Перспективы дальнейших исследований видятся в сравнительном анализе кинематографических мифов разных национальных традиций, а также в разработке методик медиаобразования, направленных на развитие рефлексивного отношения к продуктам массовой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 В 2025-м россияне чаще всего смотрели эти 12 фильмов: стали самыми кассовыми в прокате – из них всего 2 зарубежных // Киноафиша. 24.12.2025. URL: https://www.kinoafisha.info/articles/v-2025-m-rossiyane-chasche-vsego-smotreli-eti-12-filmov-stali-samymi-kassovymi-v-prokate--iz-nih-vsego-2-zarubezhnyh_id123563_a15787707/ (дата обращения: 09.03.2026).
- 2 Коломыц Д. М. Миф как отражение свойств человеческого сознания // Вестник КАЗГУКИ. № 2. 2017. С. 1-4.
- 3 Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1998. С. 440–722.
- 4 Барт Р. Мифологии / Ролан Барт; пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С.Н. Зенкина. М.: Академический Проект, 2014. 351 с.
- 5 Беседа с Клодом Леви-Стросом Константина фон Барленева и Галы Наумовой // Вопросы философии. 2009. № 5. С. 66–79.
- 6 Иванов А. Г., Полякова И. П. Социальная мифология в пространстве повседневности и масс-медиа // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. Вып. 1. С. 5–15.
- 7 Мартишина Н. И. Аксиология дороги в российской культуре и ее философско-художественная репрезентация // Вестник СГУПС: Гуманитарные исследования. 2020. № 2 (27). С. 128–133.
- 8 Тихонова В. Л. Современный миф как средство конструирования реальности // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 134–138.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Ж. В. Горькая¹, А. С. Горький²

¹Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет

²Россия, г. Москва, АНО «Технологии возможностей»

ЦИФРОВОЙ КОНФЛИКТ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье анализируется феномен цифрового конфликта идентичностей как одного из значимых вызовов для системы профессионального образования в условиях цифровизированной социальной среды. Показано, что цифровая идентичность студентов складывается на пересечении нескольких линий самоопределения: личной, учебной, профессиональной и публично-коммуникативной, и потому особенно чувствительна к внешней оценке и социальному сравнению. На основе анализа современных исследований роли социальных сетей в становлении идентичности молодежи и профессиональной идентичности студентов показано, что цифровые платформы одновременно расширяют пространство самопознания и профессиональной самопрезентации и усиливают риск дистресса, снижая ясность самовосприятия и устойчивость профессионального выбора. Цифровой конфликт идентичностей понимается не как побочный эффект интернет-активности, а как системное противоречие между требованиями подлинности, успешности и нормативной согласованности образа, предъявляемого в профессионально-образовательной среде. На материале эмпирического исследования студентов среднего и высшего профессионального образования показано, что социальное сравнение, онлайн-офлайн расхождение компетентностного образа и уязвимость самооценки к цифровому признанию выступают взаимодополняющими предикторами дезинтеграции профессионального Я и намерений пересмотра профессиональной траектории. Обосновывается необходимость включения в образовательные программы задач развития цифровой рефлексии, поддерживающей ясность и устойчивость профессиональной идентичности.

Ключевые слова: цифровая идентичность, профессиональное образование, студенты, социальные сети, самопрезентация, профессиональная идентичность, социальное сравнение.

Введение

Профессиональное образование в XXI веке перестало быть исключительно механизмом передачи знаний и освоения компетенций. Оно выступает ключевой социальной средой, в которой студент не только осваивает профессию, но и конструирует образ будущего специалиста, гражданина и публичного субъекта. В цифровую эпоху этот процесс перемещается в онлайн-пространство: учебная, личная и профессиональная самопрезентация студентов оказываются тесно переплетены в социальных сетях, мессенджерах и на образовательных платформах [3, 4]. Современные

исследования показывают, что цифровая среда становится самостоятельным контекстом развития идентичности, а не просто каналом коммуникации [2: 219–220].

Для студента системы профессионального образования это означает включённость сразу в несколько полей требований. С одной стороны, цифровые платформы предоставляют возможность пробовать различные профессиональные и статусные роли, искать референтные группы, получать оперативную обратную связь. С другой стороны, растёт публичность и фиксируемость каждого действия, а самооценка в большей степени зависит от реакции аудитории, алгоритмов видимости и норм сетевых сообществ. В этих условиях цифровая идентичность приобретает конфликтный характер: студент одновременно стремится «быть своим» в профессиональном сообществе, соответствовать ожиданиям преподавателей и сверстников и сохранять субъективное чувство аутентичности.

В контексте профессионального образования цифровой конфликт идентичностей можно определить как ситуацию, когда онлайн-образ студента (в социальных сетях, на учебных и профессиональных платформах) заметно расходится с его офлайн-опытом и с тем профессиональным образом, которого от него ожидают преподаватели, работодатели и профессиональное сообщество.

Исследования цифровой идентичности показывают, что социальные сети предоставляют практически неограниченные возможности для стратегической самопрезентации; ключевые механизмы этого процесса связаны с анонимностью или псевдоанонимностью, постоянством цифрового следа, высокой видимостью контента и эффектом сужения контекста [2: 219–236]. В результате любые сообщения, изображения и комментарии могут интерпретироваться вне исходной ситуации общения, а личность вынуждена контролировать не только содержание, но и потенциальные интерпретации своего присутствия.

Современные обзоры подчёркивают, что решающим фактором становится не столько объём времени, проводимого в сети, сколько качество цифрового поведения. Активная публикация, склонность к социальному сравнению и идеализированная самопрезентация по-разному связаны с исследованием идентичности, ясностью самовосприятия и переживанием дистресса [2: 219–236]. Аутентичная самопрезентация ассоциируется с большей ясностью Я-концепции, тогда как демонстративно идеализированный образ повышает риск фрагментарности самооценки и внутреннего напряжения.

Отдельное направление исследований касается профессиональной идентичности студентов. Показано, что профессиональная идентичность тесно связана с академической мотивацией, самоэффективностью и успеваемостью, а также с готовностью к долгосрочному профессиональному развитию [1: 45–56]. В работах по медицине, педагогике и смежным областям подчёркивается, что онлайн-присутствие, такое как ведение профессиональных профилей, участие в тематических сообществах, публичная демонстрация компетентности, становится значимой частью процесса профессионального становления.

С учётом этого цифровая идентичность в профессиональном образовании рассматривается не как внешнее дополнение, а как одно из измерений профессиональной идентичности. Именно в цифровой среде студенты учатся управлять видимостью, авторством и границами самораскрытия, адаптируя профессиональные нормы к логике сетевой коммуникации.

Под цифровым конфликтом идентичностей мы понимаем внутреннее противоречие между несколькими образами Я, которые студент вынужден удерживать одновременно. В профессиональном образовании можно выделить, по крайней мере, четыре таких образа:

- личное Я, ориентированное на самовыражение и эмоциональную подлинность;
- учебное Я, связанное с выполнением академических требований и норм образовательной среды;
- профессиональное Я, направленное на демонстрацию компетентности, надёжности и ответственности;
- цифровое Я, ориентированное на привлекательность, заметность и одобрение аудитории.

Конфликт возникает не только из-за различий самих ролей, но и из-за различий правил их предъявления. В офлайн-образовательной ситуации допустимы сомнения, пробование и пересмотр позиции; ошибку можно обсудить и переосмыслить. Цифровые форматы (профили, ленты, сторис, короткие видео) поощряют демонстрацию уже «готовой» версии себя, создавая иллюзию завершенности и стабильности. В результате цифровая идентичность становится более заметной и подотчётной, но одновременно и более уязвимой.

Исследования показывают, что идеализированная самопрезентация в социальных сетях связана с формированием искажённых представлений о себе, а социальное сравнение – с ростом тревожности и внутреннего напряжения [2: 219–236]. Молодые люди нередко представляют себя в сети в «улучшенном» виде, что временно поддерживает самооценку в цифровом пространстве, но снижает ясность

самовосприятия в офлайн-контекстах. Для студентов профессионального образования это критично: профессиональная идентичность требует ценностной и поведенческой устойчивости, тогда как логика цифровой среды поощряет постоянную модификацию и адаптацию образа под ожидания аудитории.

Методы и результаты исследования.

Эмпирическое исследование было направлено на выявление структурных компонентов цифрового конфликта идентичностей у студентов профессионального образования и их связи с параметрами профессиональной идентичности. В исследовании участвовали студенты среднего и высшего профессионального образования: обучающиеся 3 курса колледжа Российского государственного социального университета и 1 курса факультета психологии Российского государственного социального университета. Общая выборка составила 186 человек в возрасте от 17 до 23 лет ($M = 19.4$, $SD = 1.6$), из них 62 % – девушки и 38 % – юноши. Все участники являлись студентами и регулярно использовали цифровые среды для учебной и внеучебной коммуникации (верифицированный ежедневный онлайн-статус не менее 4 часов). Критериями включения выступали наличие аккаунтов как минимум на двух социальных платформах и регулярное участие в профессионально ориентированных интернет-сообществах. Исследование проводилось в три этапа в течение первого семестра 2025–2026 учебного года.

Методы исследования: анкета «Цифровая самопрезентация» (24 пункта), тест «Шкала профессиональной идентичности», адаптированный для анализа профессиональной идентичности в цифровом контексте, тест «Шкала аутентичности», методы математической статистики с использованием пакета SPSS: описательная статистика, корреляционный анализ по Пирсону, t-критерий для независимых выборок, однофакторный дисперсионный анализ, а также множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования.

Анализ эмпирических данных позволил выделить три взаимосвязанных, но различимых уровня самопрезентации идентичности студентов в цифровой среде: ориентацию на соответствие социальным ожиданиям (через сравнение с другими пользователями), формирование компетентного образа (позиционирование себя как специалиста) и поиск признания и поддержки (зависимость от цифровой обратной связи).

Оценка шкалы социального сравнения показала, что значительная часть студентов ежедневно либо несколько раз в день соотносит свои профессиональные достижения с идеализированными образами сверстников и коллег в профильных интернет-сообществах. Частота такого сравнения положительно коррелировала с показателем дистресса ($r = 0.57$, $p < 0.001$). Группа с высокими значениями по шкале социального сравнения демонстрировала статистически значимо более низкую ясность самовосприятия ($M = 48.2$, $SD = 11.3$) по сравнению с группой с низкими значениями ($M = 71.6$, $SD = 9.8$; $t = 16.74$, $p < 0.001$, $d = 2.2$).

Регрессионный анализ показал, что именно активное сравнение (а не пассивное потребление контента) является значимым предиктором нестабильности самооценки: частота социального сравнения объясняла около 42 % дисперсии показателя её колебаний ($\beta = 0.65$, $p < 0.001$). Это хорошо согласуется с выводами систематического обзора, согласно которым практика сравнения себя с идеализированными образами в сети выступает ключевым механизмом, связывающим цифровую активность с внутренним напряжением и мотивационными рисками.

Наибольшая выраженность онлайн-офлайн рассогласования обнаружена в области профессиональной компетентности. У более чем половины испытуемых выявлено статистически значимое расхождение между самооценкой профессиональной компетентности в цифровой среде и объективными показателями академической успешности (средний балл успеваемости). Средний разрыв составил 1,8 балла по 5-балльной шкале ($t = 9.34$, $p < 0.001$).

Корреляционный анализ показал, что с ростом идеализации профессионального образа в сети снижается степень интеграции профессиональных ценностей в реальном поведении ($r = -0.61$, $p < 0.001$). Особенно выраженным этот эффект оказался у студентов первого курса: при высоком онлайн-офлайн расхождении индекс идентичностной когерентности снижался до 34.7 балла ($SD = 10.2$) против 78.4 балла ($SD = 8.9$) в группе с конгруэнтным самовосприятием ($F = 112.6$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.32$).

Множественный регрессионный анализ подтвердил, что переменная «расхождение публичного и переживаемого Я» вносит независимый вклад в снижение профессиональной идентичности ($\beta = -0.54$, $p < 0.001$) даже при контроле возраста, пола и общего времени онлайн-активности. Это позволяет рассматривать онлайн-офлайн рассогласование как самостоятельный фактор риска для целостности профессионального Я в условиях цифровой образовательной среды.

Третья зона цифрового конфликта идентичностей проявилась в высокой зависимости субъективной оценки профессионального успеха от символов цифрового одобрения. Более двух третей респондентов согласились или скорее согласились с утверждением о том, что лайки и комментарии влияют на восприятие собственной профессиональной успешности.

Шкала уязвимости самооценки продемонстрировала высокую отрицательную корреляцию с аутентичной самопрезентацией ($r = -0,68$, $p < 0,001$) и положительную с идеализированной самопрезентацией ($r = 0,59$, $p < 0,001$). Однофакторный дисперсионный анализ выявил значимые различия между тремя группами студентов с низкой, средней и высокой зависимостью от внешнего цифрового признания ($F = 874$, $p < 0,001$).

В группе с высокой уязвимостью профессиональные предпочтения статистически значимо чаще ориентировались на «символы успеха» (престиж, видимость, популярность) в ущерб ценностно-смысловому соответствию – 63 % против 18 % в группе с низкой уязвимостью ($\chi^2 = 54,3$, $p < 0,001$). Более аутентичная самопрезентация в сети ассоциировалась с большей ясностью самовосприятия ($r = 0,72$, $p < 0,001$) и меньшей выраженностью дистресса, тогда как идеализированная самопрезентация увеличивала риск фрагментарности самооценки в 2,7 раза.

Дополнительный анализ с использованием t-критерия для независимых выборок показал, что студенты, одновременно попадающие во все три «зоны риска» (высокое социальное сравнение, выраженное онлайн-офлайн расхождение и высокая уязвимость самооценки), характеризуются критически низким интегральным показателем профессиональной идентичности ($M = 31,2$, $SD = 9,4$) по сравнению с остальными респондентами ($M = 74,5$, $SD = 11,6$; $t = 33,2$, $p < 0,001$). Интересно, что для этой подгруппы было выявлено намерение сменить направление профессиональной подготовки или уйти из профессии в ближайшие два года. Это позволяет говорить о прогностической значимости цифрового конфликта идентичностей для устойчивости профессионального выбора и построения траекторий профессионального развития студентов. Статистически значимых различий по полу и типу образовательной организации не выявлено ($p > 0,05$), что свидетельствует об универсальности обнаруженных закономерностей для системы профессионального образования в целом.

Заключение

Полученные результаты подтверждают, что цифровой конфликт идентичностей в профессиональном образовании является типичным состоянием современной студенческой социализации, а не маргинальным феноменом. Суть этого конфликта заключается в постоянном балансировании между экспериментированием с ролями, необходимостью соответствовать ожиданиям значимых других и стремлением сохранить ощущение подлинного Я. Цифровая среда расширяет возможности самоисследования и профессиональной самопрезентации, но одновременно усиливает социальное сравнение, зависимость от внешней оценки и расхождение между онлайн- и офлайн-образом личности.

С точки зрения образовательной политики и практики это означает, что задача профессионального образования состоит не в ограничении или запрете цифровой самопрезентации, а в формировании у студентов компетентного и рефлексивного отношения к собственному цифровому Я. Перспективными направлениями работы представляются: развитие цифровой рефлексии, позволяющей различать подлинное самоопределение и демонстративную самопрезентацию; формирование ценностной ясности, помогающей удерживать профессиональный выбор на уровне личностного смысла, а не только внешнего успеха; включение в учебный процесс заданий, предполагающих анализ собственных цифровых профилей и практик как части профессионального портрета; поддержка практик «безопасной видимости», когда студент может предъявлять себя без давления постоянной идеальности и сравнения с идеализированными образами.

Реализация этих подходов способна снижать тревожность и зависимость от внешней оценки в краткосрочной перспективе и способствовать формированию устойчивой, внутренне интегрированной профессиональной идентичности – той, которая сохраняет стабильность в условиях цифровой турбулентности и меняющихся стандартов публичного представления себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Корчагин Е. Н., Лобанова А. В. Профессиональная идентичность студентов психолого-педагогического направления образования // Современная зарубежная психология. 2025. Т. 14, № 1. С. 45–56. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140105>
- 2 Astleitner H., Schlick S. The Social Media Use of College Students: Exploring Identity Development, Learning Support, and Parallel Use // Active Learning in Higher Education. 2024. Vol. 26, iss. 1. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251>

- 3 Zhang G. et al. Relationship between Professional Identity and Academic Performance of Medical Undergraduates in China: The Mediating Role of Self-Efficacy // *Frontiers in Medicine*. 2025. Vol. 12. Article 1597554.
- 4 Michikyan M., Dennis J., Subrahmanyam K. Can You Guess Who I Am? Real, Ideal, and False Self-Presentation on Facebook Among Emerging Adults // *Emerging Adulthood*. 2015. Vol. 3, no. 1.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

А. В. Жданова, Е. Н. Шматов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ПЕРЕЕЗДОВ. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТРОЙСТВ БЕЗОПАСНОСТИ

Несмотря на достижения современной техники XXI века, железнодорожные переезды остаются участками с высоким уровнем риска. Статистика дорожно-транспортных происшествий на этих объектах свидетельствует о значительных человеческих жертвах и существенных экономических издержках. В данной статье рассмотрена хронология возникновения и эволюции железнодорожных переездов; проведён анализ этапов улучшения систем безопасности; выявлены ключевые проблемы и риски, возникающие при эксплуатации переездов. Авторы предлагают решения по оптимизации железнодорожных переездов, направленные на повышение безопасности и сокращение аварийности.

Ключевые слова: железнодорожные переезды, система безопасности, статистика аварий, экономический ущерб, система ГЛОНАСС, заградительная сигнализация, системы видео-аналитики.

История создания железнодорожных переездов

Создание железных дорог кардинально упростило передвижение людей и товаров на территории России. Первая крупная магистраль – Царскосельская железная дорога, построенная австрийским инженером Францем Антоном фон Герстнером, соединила Санкт-Петербург, Царское Село и Павловск [6: 12-13]. С появлением железнодорожных путей, проходивших вблизи населенных пунктов и традиционных путей сообщения, возникла проблема безопасного пересечения железнодорожной линии с гужевыми дорогами и пешеходными тропами.

В начале железнодорожной эры проблема безопасности была связана главным образом с необходимостью предупреждения пешеходов и погонщиков скота о приближении поезда. Эту функцию возлагали на специальных сигнальщиков, подававших сигналы при помощи флага, фонаря, свистка или рожка. По мере увеличения числа поездов и роста их скорости участились столкновения с перегоняемым через колею скотом, что потребовало оборудования физических заграждений – заборов и ворот. С появлением автомобилей и сокращением перегонов скота потребность в сплошных ограждениях отпала, и переезды стали оборудовать шлагбаумами. Долгое время шлагбаумы открывались и закрывались вручную специальным дежурным по переезду. Как правило, такой шлагбаум перекрывал всю ширину дороги. С развитием автоматизации появились автоматические шлагбаумы уменьшенной длины, что позволило снизить риск записки автомобилей на переезде при приближении поезда.

В настоящее время многие исторические переезды сохраняются как памятники технической мысли, однако их безопасность обеспечивается уже современными средствами разделения транспортных потоков и автоматики.

Классификация и категории переездов.

Пересечение железнодорожных путей с дорогами осуществляется с помощью железнодорожных переездов. В зависимости от места расположения и интенсивности движения они делятся на категории.

По принадлежности переезды подразделяются на:

- Общего пользования – на пересечениях железнодорожных путей общего пользования с автомобильными дорогами общего пользования, муниципальными дорогами и улицами.
- Необщего пользования – на пересечениях железнодорожных путей с автомобильными дорогами отдельных предприятий или организаций [2: 293].

По способу регулирования движения:

- Регулируемые (охраняемые) – оборудованы устройствами переездной сигнализации, извещающими водителей о подходе поезда, или обслуживаются дежурным работником.

- Нерегулируемые (неохраняемые) – не оборудованы сигнализацией и не обслуживаются дежурными; безопасность проезда определяется водителем самостоятельно.

По интенсивности движения железнодорожного и автомобильного транспорта переезды делятся на четыре категории (I, II, III, IV). К I-й категории, наиболее ответственной, относятся переезды на пересечениях дорог с интенсивным движением, а также там, где осуществляется движение поездов со скоростью более 140 км/ч.

Устройство безопасности на железнодорожных переездах.

Современная система безопасности на железнодорожных переездах представляет собой комплекс технических средств, включающий:

- Настилы через железнодорожное полотно, обеспечивающие плавный проезд.
- Дорожные знаки («Железнодорожный переезд со шлагбаумом/без шлагбаума», «Приближение к переезду» с тремя, двумя и одной полосой).
- Шлагбаумы (автоматические, полуавтоматические, электрические, механизированные ручные) – устройства для перекрытия автомобильной дороги при приближении поезда.
- Переездную сигнализацию: светофоры с двумя попеременно мигающими красными огнями (запрет движения) и бело-лунным мигающим сигналом (исправность и разрешение движения).
- Устройства заграждения переезда (УЗП) – применяются на наиболее ответственных участках. Представляют собой металлические плиты, поднимающиеся при приближении поезда и физически преграждающие путь автотранспорту, практически полностью исключая несанкционированный выезд на пути.

Статистика аварий на железнодорожных переездах

Проблема аварийности на переездах остается острой. По данным официального сайта ОАО «РЖД», за 2025 год количество ДТП на переездах возросло на 1 % по сравнению с 2024 годом [7] (197 против 196). Особую тревогу вызывает рост числа происшествий с пассажирскими и пригородными поездами – на 33 % (69 против 52). Рост аварийности допущен, в том числе, в Приволжском федеральном округе.

За 2025 год на сети железных дорог РФ зафиксированы тяжелые последствия нарушений. В моей работе приведены несколько примеров аварий.

26 сентября 2025 года на Московской железной дороге произошло столкновение грузового поезда с грузовым автомобилем, в результате которого водитель автомобиля погиб, произошел сход локомотива и 18 вагонов с возгоранием 16 цистерн с топливом [8].

4 августа 2025 года на Октябрьской железной дороге произошло столкновение грузового поезда с туристическим автобусом, в результате которого 16 пассажиров пострадали, один погиб. [9].

На Красноярской железной дороге в 2025 году допущено четыре ДТП на переездах, в том числе столкновение электропоезда с легковым автомобилем и грузового поезда с легковым автомобилем [10].

Основной причиной происшествий по-прежнему остается низкий уровень дисциплины водителей, нарушение ими правил дорожного движения, а также использование транспортных средств с техническими неисправностями [11].

Статистика аварий с 2015 по 2025 год на железнодорожных переездах России

Год	2015 г	2016 г	2017 г	2018 г	2019 г	2020 г
Кол-во происшествий	240	138	266	139	125	204
Год	2021 г	2022 г	2023 г	2024 г	2025 г	2026
Кол-во происшествий	219	218	244	196	197	x

Современные пути совершенствования устройств безопасности.

Существующие системы безопасности, несмотря на свою эффективность, не всегда позволяют предотвратить аварию в ситуациях, когда водитель автотранспорта сознательно игнорирует запрещающие сигналы или не может остановить автомобиль из-за технической неисправности. В связи с этим актуальным является внедрение интеллектуальных систем, основанных на спутниковой навигации и автоматизированном управлении движением.

Внедрение системы ГЛОНАСС. Перспективным направлением является использование спутниковых технологий для создания «виртуальных барьеров» и автоматической остановки подвижного состава при возникновении аварийной ситуации. Система ГЛОНАСС позволяет определять местоположение как железнодорожного состава, так и автотранспорта с высокой точностью.

Рассмотрим практическую ситуацию. В ряде населенных пунктов, например, в селе Балашейка Сызранского района Самарской области, проезд возможен только через единственный

железнодорожный переезд. В селе имеется больница, однако в случае необходимости экстренной госпитализации каждая минута может быть решающей. При закрытом переезде возникает критическая ситуация, которая может привести к гибели людей. Если внедрить систему ГЛОНАСС, работающую подобно дорожным картам, способную определять местоположение объекта, и соединить эту систему с диспетчерской централизацией, то при возникновении угрозы (например, выезде автомобиля на переезд при запрещающем сигнале) можно обеспечить штатное торможение (остановку) поезда.

Система ГЛОНАСС может проецировать дорожную ситуацию в реальном времени, отслеживая нахождение автотранспорта вблизи переезда и рассчитывая вероятность столкновения. При достижении критических значений система может автоматически подать сигнал машинисту, а в экстренном случае – применить экстренное торможение без участия человека. Такой подход позволяет минимизировать риск столкновения даже в тех случаях, когда водитель автомобиля не реагирует на запрещающие сигналы или не может остановиться из-за неисправности тормозной системы.

Дополнительными мерами совершенствования являются:

- Автоматизированные системы видеофиксации и распознавания подвижных составов и автомобилей, которые при обнаружении транспортного средства на переезде в момент приближения поезда автоматически включают заградительную сигнализацию.

- Развитие заградительных переездов, обеспечивающих физическую преграду для автотранспорта. (при наших условиях и учитывая менталитет наших водителей, это один из не многих способов предотвратить аварии) [5: С. 98].

- Интеграция переездной сигнализации с навигационными приложениями (Яндекс карты и т. д.) для предупреждения водителей о закрытии переезда задолго до подъезда к нему.

В проделанной работе была изучена история создания железнодорожных переездов, проанализированы этапы совершенствования устройств безопасности и эволюция переездов – от простых охраняемых переходов с сигнальщиками до технически оснащенных объектов с автоматическими шлагбаумами и УЗП. Была рассмотрена классификация переездов, показывающая сложность этого элемента инфраструктуры в зависимости от категории, охарактеризованы современные устройства безопасности, проанализирована статистика аварийности за 10 лет, и приведены примеры за 2025 год, которая подтверждает актуальность проблемы: рост числа ДТП с пассажирскими поездами на 33 % и сохранение высокого уровня аварийности в ряде федеральных округов.

Были представлены варианты усовершенствования систем, обеспечивающих снижение аварийности на железнодорожных переездах и концепция технических решений, которые либо физически (УЗП), либо информационно и автоматически (системы на базе ГЛОНАСС) предотвратят аварию. Предложенное внедрение системы ГЛОНАСС для контроля геозон и автоматической остановки поезда при возникновении угрозы является перспективным направлением, позволяющим минимизировать риски даже при грубых нарушениях правил водителями.

Таким образом, дальнейшее совершенствование безопасности на железнодорожных переездах должно идти по пути интеграции спутниковой навигации, систем видео-аналитики и автоматических заградительных устройств. Это позволит сохранить человеческие жизни и снизить экономический ущерб от аварий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алексеев Е. П. Железнодорожные переезды и путепроводы. М.: Транспорт, 1972. 50 с.
- 2 Крейнис З. Л., Певзнер В.О. Железнодорожный путь / под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. З.Л. Крейниса. М., 2009. 292 с.
- 3 Тюпкин Ю. А. Новое в эксплуатации железнодорожных переездов: учебное пособие. М., 1998.
- 4 Чернышев М. А., Крейнис З. Л. Железнодорожный путь. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Транспорт, 1985. 242 с.
- 5 Переезды Российских железных дорог: аналитические материалы о переездах железнодорожных дорог и обеспечении безопасности на них / ОАО «РЖД», Департамент путей и сообщений. М.: ИКЦ «Академкнига», 2004.
- 6 История железнодорожного транспорта России: учебное пособие для студентов вузов железнодорожного транспорта / под ред. А.В. Гайдакина, В.А. Четвергова. М., 2012.
- 7 О нестабильном положении на ж/д переездах // Официальный сайт администрации Рыбинского района. 08.10.2025. URL: https://rybinskij-r04.gosweb.gosuslugi.ru/dlya-zhiteley/novosti-i-reportazhi/novosti_484.html (дата обращения: 28.02.2026).
- 8 Аварийность на железнодорожных переездах // Официальный сайт Правительства Нижегородской области. 04.12.2025. URL: <https://adm-dk.nobl.ru/presscenter/news/161016/> (дата обращения: 28.02.2026).

- 9 Безопасность на железных дорогах! // Официальный сайт Манского района. 12.09.2025. URL: https://mansky.gosuslugi.ru/dlya-zhiteley/novosti-i-reportazhi/novosti_1719.html (дата обращения: 28.02.2026).
- 10 Информация о случаях ДТП с участием подвижного состава // Официальный сайт Богородского муниципального округа. 16.10.2025. URL: <https://bogorodsk.nobl.ru/presscenter/news/152406/> (дата обращения: 28.02.2026).
- 11 Безопасные перевозки через ж/д переезды // Сайт администрации Усть-Абаканского поссовета. 04.02.2026. URL: <https://усть-абакан.рф/2026/02/04/bezopasnye-perevozki-cherez-zhd-pereezdy/> (дата обращения: 28.02.2026).
- 12 «Внимание, переезд!» // Сайт администрации сельского поселения Карымкары. 17.09.2025. URL: <https://adm-kar.ru> (дата обращения: 28.02.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

А. П. Зулаев, О. Б. Воробьева

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

АНТИУТОПИЧЕСКИЙ ПОИСК В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА РЭЯ БРЭДБЕРИ «451° ПО ФАРЕНГЕЙТУ»)

В статье анализируется роман Рэя Брэдбери «451° по Фаренгейту» с точки зрения его жанровой принадлежности к антиутопии. В работе раскрываются ключевые философские вопросы, поднятые писателем, включая критику потребительского общества, утрату индивидуальности, манипуляцию общественным сознанием через средства массовой информации и цензуру. Определяется связь между вымышленным миром романа и современными реалиями, обозначая данное произведение в ряду актуальных в XXI веке.

Ключевые слова: Рэй Брэдбери, «451° по Фаренгейту», антиутопия, тоталитарный режим, общество потребителей, гедонизм, конформизм, герой-бунтарь.

«Я не стараюсь предсказать будущее. Я пытаюсь его предотвратить»
Рэй Брэдбери

Своим появлением в 1953 году роман Рэя Брэдбери «451° по Фаренгейту» вызвал бурную реакцию в обществе. Одни, как писательница Элис Хоффман, считали роман «шедевром, великолепным примером американской классики, который должен прочитать каждый» [1]. Другие, как журналист Дон Газмэн из «Los Angeles Times» заявляли, что «Брэдбери перенес страхи об опасных мыслях из современной реальности в книгу... Брэдбери не нравится та цивилизация, в которой мы живем» [1]. Критик Роско Флеминг видел в книге «достаточно мрачное будущее, чтобы угодить современным пессимистам» [1]. Так чем же была вызвана такая неоднозначная реакция на роман? Как писал официальный биограф Рэя Брэдбери Сэм Веллер, в первую очередь это связано с философскими проблемами, которые поднимает Рэй Брэдбери в своем произведении.

Актуальность исследования обусловлена тем, что многие процессы, описанные Брэдбери как фантастика, сегодня стали частью повседневной жизни. Падение интереса к чтению, замена живого общения цифровыми развлечениями, воздействие на массы через СМИ, «информационные пузыри», в которых оказываются люди благодаря социальным сетям – все это превращает антиутопический роман не просто в предостережение, а в пугающее описание современности.

В романе предстает будущее социальное устройство Америки. На первый взгляд в обществе все благополучно: демократия, нет радикальных партий и распространяемой в СМИ идеологии. В городе развитая инфраструктура, люди обеспечены с материальной точки зрения: у всех есть уютные дома, техника, скоростные автомобили. Но все это только видимость. На самом деле – это тоталитарное общество, в котором царит конформизм и жестко контролируется жизнь и поведение людей. Люди здесь – серая масса, выступающая как единое счастливое целое, потому что «...все должны быть одинаковыми. Не свободными и равными от рождения, как сказано в Конституции, а просто ... одинаковыми. Пусть люди станут похожи друг на друга как две капли воды...» [2: 53]. При этом они абсолютно пуст их духовный мир, у них нет ни мыслей, ни чувств, ни привязанностей. Это социум потребителей, которые ничего не производят, а только пользуются плодами технического прогресса, созданного в прошлом учеными и изобретателями. Их жизнь проходит в невероятно быстром темпе. Людям некогда читать, им не хочется сопереживать героям, размышлять, волноваться. Им нужна

«безмятежность, ... спокойствие. Прочь все, что рождает тревогу», ведь люди ищут «после работы развлечения, а их кругом сколько угодно, на каждом шагу, наслаждайтесь!» [2: 53-54]. Поэтому все книги, которые заставляют человека задумываться и волноваться, запрещены в мире будущего, а пожарные, к которым относится и главный герой романа – Гай Монтэг, стали «хранителями спокойствия» и сжигают книги и дома их владельцев. Но, как писал немецкий писатель и поэт Г. Гейне «...там, где сжигают книги, в конце концов, сожгут и людей». Самое страшное в этой ситуации заключается в том, что «все это произошло без всякого вмешательства сверху, со стороны правительства», общество само постепенно пришло к такому положению, и любое отклонение от привычной жизни отторгается самими людьми без какого-либо давления на них [2: 52]. Гай Монтэг тоже был доволен своей жизнью и даже получал удовольствие от сожжения книг. И, только познакомившись с инакомыслящей интеллигенцией – хранителями знаний, по выражению А. В. Щербитко – людьми-книгами (Клариссой Маклеллан, профессором Фабером), Гай по-другому взглянул на происходящие события [3: 57]. Он осознал, что люди сами променяли способность мыслить на комфорт и ложное ощущение счастья. Такое общество обречено на гибель, что и происходит в конце романа. Преследуемый системой, главный герой бежит из города и находит приют в группе интеллигентов-изгоев, которые хранят книги в своей памяти. Вместе они надеются пережить это сложное время и возродить человеческое общество.

Рэй Брэдбери поднимает в своем романе ряд важнейших философских проблем.

1. Личность человека, его индивидуальность и свобода, смысл и ценность жизни

В обществе потребителей главной целью жизни становится поиск развлечений и острых ощущений, чтобы быть счастливыми. Люди не хотят «думать об остальном мире» и его проблемах, о том, что люди умирают, страдают и голодают [2: 50]. Они вышвыривают «...вон все лишние, ненужные, бесполезные мысли» [2: 50]. Происходит деградация личности, «слово «интеллектуальный» становится бранным словом» [2: 53]. Люди перестают общаться, теряют человечность, способность к сопереживанию и сочувствию. Всех те, кто еще не потерял свою индивидуальность и «выходят за рамки обычного», держат под надзором и пытаются от них избавиться [2: 53]. Люди со временем начинают испытывать «...неудовлетворенность. Какое-то беспокойство», ощущают пустоту и одиночество [2: 51]. Чтобы заглушить в себе эти чувства, они носятся на огромных скоростях по городу, сбивая людей и животных, смотрят целыми днями телестены, слушают «ракушки» в ушах, участвуют в интерактивных шоу и убеждают себя, что счастливы в мире симулякров. Но счастливы ли они на самом деле? Главный герой Гай Монтэг понимает, что нет. Это все только иллюзия счастья и люди носят «счастье как маску» [2: 11]. Все чаще они не выдерживают такой ритм жизни и пытаются покончить с собой, как жена главного героя, выпив снотворное. Каждую ночь у санитаров «бывает по девять - десять таких вызовов» [2: 14]. Людям при помощи машины промывают организм, закачивают новую кровь и на утро они не помнят ничего, что с ними произошло, продолжая прежнюю «счастливую» жизнь.

Большинство людей в обществе искренне считают себя свободными: они едут, куда хотят, делают, что хотят и говорят, что хотят. Но эта свобода мнимая, на самом деле их жизнь полностью контролируется и зависит от технологий. Люди сами отказались от права мыслить, потому что это тяжелый труд часто причиняет боль. Человеку приходится брать на себя ответственность, а это мало кто хочет делать, ведь гораздо проще, когда за тебя все решают другие.

2. Проблема цензуры творчества

Пожарные уничтожают книги не по приказу правительства, а из-за давления различных небольших групп, которые находят в книгах неприятную для них информацию. «А книга - не просто предмет, вещь... Для Брэдбери она – волшебный символ, принявший осязаемую форму, сгусток мудрости, человечности, доброты, стремления к счастью, всего того, что делает человека человеком» [4: 20]. Немецкий поэт и писатель Герман Гессе считал, что «величайший из всех миров, какие человек создал силой своего духа, а не получил в дар от природы, – это мир книг» [5]. Книги – это воплощением коллективной памяти человечества. Без книг люди забудут не только исторические события, но и опыт предков.

3. Проблема манипулирования сознанием личности

Если народ не знает своего прошлого, то им можно манипулировать при помощи СМИ. У Брэдбери инструментом контроля является не распространяемая идеология, а развлекательные передачи. Они лишают человека критического мышления и превращают в простого потребителя. Люди называют актеров на экране «своими родственниками» и проводят с ними намного больше времени, чем с реальными людьми. «Эти изображения на стенах – это «реальность». Вот они перед вами, они зримы, они объемны, и они говорят вам, что вы должны думать, они вколачивают это вам в голову. Ну вам и начинает казаться, что это правильно – то, что они говорят» [2: 73-74].

4. Диалектика социального бытия. Противопоставление мира природы и культуры.

Природа символизирует истинную среду обитания человека, подлинные чувства и свободу. Город является воплощением искусственно созданного мира, контроля и пустоты. «Город – ... это сама эпоха, цивилизация, культура, которую необходимо уничтожить, чтобы на пустом месте построить новую» [6 :184]. Машины, на которых стремительно перемещаются люди, несут гибель. Механический пес – орудие охоты на человека. Телестены и «ракушки» служат для контроля сознания людей через развлечения. «Помещение автором людей и книг за пределы Города, в Природу, символично: истинное знание и истинная культура не могут быть оторваны от Природы и подчинены Власти, Страху, Смерти» [6: 185].

С одной стороны, роман Рэя Брэдбери, несомненно, обладает всеми признаками классической антиутопии: в государстве царит тоталитарный режим, сознание жителей жестко контролируется, индивидуальность подавляется, традиционная культура и знания (в виде книг) уничтожаются, в обществе царят гедонизм и конформизм, а герой-бунтарь противостоит системе.

С другой стороны, роман является предостережением будущим поколениям, ведь многое, о чем писал Рэй Брэдбери, стало уже реальностью. «Ракушки» в ушах – это описание беспроводных наушников, при помощи которых люди слушают музыку и подкасты. Телестены символизируют современные реалии-шоу, герои которых становятся почти членами семьи, а возможность общения в соцсетях стирает грани между реальным и виртуальным миром и погружает человека в «информационный пузырь». Цензура, контроль массового сознания при помощи СМИ в современных реалиях тоже присутствует. По тем или иным причинам книги убирают из библиотек или учебной программы, а в отдельных случаях их даже сжигают. При помощи интернет-фильтров, цифровых барьеров или блокировки социальных сетей в отдельных государствах ограничивается доступ к определенной информации. Современные технологии: камеры, системы распознавания лиц, дроны-наблюдатели способствуют контролю за населением. И главное: сегодня доступны практически любые книги, как в печатном, так и в электронном виде, но все меньше людей тратит свое время на их прочтение. Молодежь, как и описывал Рэй Брэдбери в романе, предпочитает читать по необходимости только краткое содержание книг или их пересказ, а большую часть времени проводит за просмотром поверхностного, развлекательного контента, в виде коротких видео, что снижает их способность к критическому мышлению. Они ищут яркие впечатления и экстремальные развлечения, повторяя опасные челенджи в соцсетях. Чувство эмпатии при этом снижается, чужие переживания и боль мало волнуют. Кроме того, все больше людей попадают в зависимость от электронных устройств и интернета. Они испытывают сложности при концентрации внимания, не желают думать самостоятельно, прибегая к помощи искусственного интеллекта. Люди все меньше времени находят для личной встречи или беседы, общаясь преимущественно виртуально. Это приводит к одиночеству среди людей.

В заключение хочется отметить, что, как писал американский историк и теоретик культуры, литературный критик и литературовед Гарольд Блум в адрес автора произведения «451° по Фаренгейту» Рэя Брэдбери, хотя «книга и была написана в период холодной войны 50-х, в то же время предсказала проблемы 60-х, и не потеряла актуальности в новом тысячелетии» [7]. Но захотят ли люди прислушаться к предупреждению Рэя Брэдбери или выберут бездумное существование, обменивая способность мыслить на комфорт и фальшивое ощущение счастья?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Куандыков М. Т., Палий А. А. Роман Рэя Брэдбери «451° по Фаренгейту» в оценке литературоведов и критиков. URL: <https://sci-article.ru/stat.php?i=1465836155>
- 2 Брэдбери Р. 451° по Фаренгейту // Брэдбери Р. Марсианские хроники: Сб. М., 2002. С. 197–334.
- 3 Щербитко А. В. Тема и образ книги в романе Р. Брэдбери «451° по Фаренгейту» // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 4. С. 55-60.
- 4 Томащук А. С. Философские идеи в творчестве Рэя Брэдбери // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Кемерово, 15 апреля 2019 года. Том I. Кемерово: Общество с ограниченной ответственностью «Западно-Сибирский научный центр», 2019. С. 20-22.
- 5 Гессе Г. Магия книги. М.: Книга, 1990. 220 с.
- 6 Каменская И. Б. Структура концептосферы романа Р. Брэдбери „451° по Фаренгейту” URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-kontseptosfery-romana-r-bredberi-451-po-farengeytu/viewer>
- 7 Bloom Harold. Bloom's Modern Critical Interpretations: Fahrenheit 451 - New Edition. Infobase Publishing. 2008. P. 1-2.

И. В. Максимов, И. В. Фахрисламова

Россия, г. Пенза, Пензенский техникум железнодорожного транспорта – филиал Приволжского государственного университета путей сообщения
(ПТЖТ – филиал ПривГУПС)

КРЫМСКАЯ ВОЙНА КАК КАТАЛИЗАТОР ВЕЛИКИХ БУРЖУАЗНЫХ РЕФОРМ

В данной статье рассматривается влияние Крымской войны 1853–1856 гг. на процесс трансформации государственного и общественного строя Российской империи, анализируются причины военного поражения, выделяя среди них системный кризис крепостничества, технико-экономическую отсталость и институциональную слабость николаевской системы управления. Особое внимание уделяется Крымской войне как мощному историческому катализатору, который сделал проведение «Великих реформ» 1860–1870-х гг. безальтернативным путем сохранения национального суверенитета. В работе прослеживается логическая связь между военными неудачами и ключевыми преобразованиями эпохи Александра II: отменой крепостного права, судебной, земской и военной реформами. На основе анализа исторической литературы делается вывод о том, что поражение в войне стало импульсом для перехода России от феодально-сословной монархии к государству буржуазного типа.

Ключевые слова: Крымская война, Александр II, Великие реформы, модернизация, крепостное право, военная реформа, системный кризис, Российская империя XIX века.

Крымская война 1853–1856 годов занимает уникальное, во многом трагическое, но в то же время созидательное место в отечественной истории. Она стала тем историческим порогом, перешагнув который, Российская империя была вынуждена навсегда оставить в прошлом архаичные феодальные порядки и встать на путь мучительной, но жизненно необходимой модернизации. В середине XIX века Россия, овеянная славой победы над Наполеоном и считавшаяся «жандармом Европы», пребывала в состоянии опасной стагнации, которую официальная идеология Николая I выдавала за незыблемую стабильность и превосходство самобытного пути. Однако Крымская кампания со всей беспощадностью обнажила глубочайшее несоответствие между имперскими амбициями правящих кругов и реальным социально-экономическим потенциалом государства [1]. Для современного студента-историка принципиально важно понимать, что Великие реформы Александра II не были случайным явлением или плодом личного либерализма нового монарха. Напротив, они стали жестко детерминированной, вынужденной реакцией на системный кризис, который война вывела из латентного состояния в фазу общенациональной катастрофы. Поражение в Севастополе стало тем «моментом истины», который доказал всему миру и, прежде всего, самой российской элите, что сохранение крепостничества и военно-бюрократического строя ведет к окончательной деградации и утрате Россией статуса великой державы [10].

Глубинной и наиболее острой причиной военного фиаско было сохранение крепостного права, которое к середине века превратилось в непреодолимый тормоз для любого технического, экономического и социального прогресса. Крепостничество делало невозможным полноценный промышленный переворот, так как в стране практически отсутствовал рынок свободного труда, а принудительный труд подневольных крестьян на мануфактурах был крайне непроизводителен и не стимулировал внедрение новых технологий [2]. В то время как Великобритания и Франция завершали индустриализацию, превращаясь в передовые промышленные державы, Россия оставалась аграрной страной с архаичными формами производства и натуральным хозяйством. Эта экономическая отсталость в годы войны материализовалась в технологической пропасти, ставшей фатальной для русской армии на полях сражений. Героические защитники Севастополя были вооружены устаревшими гладкоствольными ружьями, дальность стрельбы из которых в три-четыре раза уступала современным нарезным штуцерам союзников. Парусный флот, некогда бывший гордостью империи, оказался совершенно бессилён против паровых судов неприятеля, что вынудило командование принять тяжелое решение о затоплении собственных кораблей, чтобы преградить вход в бухту [8].

Техническое бессилие дополнялось логистическим коллапсом, который стал одной из главных причин поражения. Полное отсутствие разветвленной сети железных дорог, связывающих центр с окраинами, привело к тому, что доставка резервов, продовольствия и боеприпасов из центральных черноземных регионов в Крым занимала больше времени, чем переброска целых корпусов англичан и французов из Европы по морю. Русская армия буквально «таяла» на бесконечных дорогах из-за болезней, голода и плохой организации снабжения. Помимо материальных проблем, война разрушила и

без того хрупкую финансовую систему страны. Огромные расходы на содержание миллионной армии, которая из-за коррупции и неэффективного управления часто оставалась без самого необходимого, окончательно истощили государственную казну. Инфляция, безудержный рост внутреннего долга и катастрофическое падение курса бумажного рубля поставили империю на грань банкротства.

Внутреннее положение в годы войны также обострялось небывалым ростом крестьянского недовольства. Слухи о том, что за добровольное участие в государственном ополчении будут давать «волю», провоцировали массовые побег и стихийные волнения, которые правительству приходилось подавлять силой оружия даже в условиях внешней угрозы. Александр II, принявший корону в момент очевидного поражения, быстро осознал, что старые методы управления более не обеспечивают внутреннюю стабильность [4]. Его знаменитое выступление перед московским дворянством в марте 1856 года, где прозвучали исторические слова о необходимости отмены крепостного права «сверху», пока оно не начало отменяться «снизу», было продиктовано не столько идеалистическими взглядами, сколько холодным прагматичным расчетом и инстинктом самосохранения власти. Правительство осознало, что если не начать радикальные преобразования немедленно, страна неизбежно погрузится в хаос новой «пугачевщины», которая будет гораздо разрушительнее любого внешнего поражения [6].

Крымская война выступила в роли мощнейшего катализатора преобразований, задав им четкое направление, глубину и логику. Главной стратегической целью реформ стала ускоренная модернизация страны по западному, буржуазному образцу, что позволило бы в кратчайшие сроки восстановить экономический и военный престиж России. Отмена крепостного права в 1861 году стала краеугольным камнем этой перестройки, создав необходимые правовые и экономические условия для формирования свободного рынка труда и накопления частного капитала [5]. Однако ликвидация старого социального порядка закономерно потребовала немедленного переустройства всей государственной и общественной жизни. Распад помещичьей власти на местах создал опасный вакуум управления, который необходимо было заполнить новыми, более эффективными институтами.

Так появилась Земская реформа 1864 года, которая ввела элементы местного самоуправления. Новые учреждения – земства – взяли на себя те жизненно важные функции, с которыми централизованная бюрократия в годы войны справиться не смогла: строительство сельских дорог, организацию первичной медицинской помощи в деревне и развитие народного просвещения. Это был первый реальный шаг к децентрализации власти и привлечению общества к решению государственных задач. Судебная реформа 1864 года также стала прямым ответом на пороки николаевской системы, обнаженные войной. Тотальная коррупция, бесконечная канцелярская волокита и сословная предвзятость дореформенного «тайного» суда делали невозможным развитие здоровой экономики [9]. Введение гласного, независимого и состязательного суда с участием присяжных заседателей должно было создать правовое пространство, в котором личность и собственность были бы надежно защищены законом. Война показала, что успех современного государства зависит не только от дисциплины в строю, но и от доверия подданных к государственным институтам и их личной ответственности.

Особое место в ряду преобразований занимают военные реформы Дмитрия Милютин, которые стали наиболее прямым следствием крымской катастрофы. Трагедия обороны Севастополя доказала, что рекрутская система, при которой солдат служил 25 лет и превращался в оторванного от общества маргинала, окончательно изжила себя и не соответствует требованиям времени [7]. Современная война требовала не огромной армии мирного времени, а мобильной системы с обученным резервом, который можно быстро призвать в случае угрозы. Переход к всеобщей воинской повинности в 1874 году, существенное сокращение сроков службы, отмена телесных наказаний и гуманизация дисциплины превратили русскую армию из архаичного сословного института в современный инструмент защиты национальных интересов. Произошло качественное изменение сознания: солдат стал гражданином, защищающим свою страну, а не бесправным рабом в мундире. Масштабное перевооружение нарезным оружием, создание сети военных округов и радикальная реформа образования офицерского состава стали гарантией того, что технический и организационный разрыв с передовыми странами будет преодолен [3].

Нельзя забывать и о том, что Крымская война стимулировала бурное развитие частного предпринимательства и железнодорожного строительства. Осознав, что без железных дорог невозможно не только экономическое развитие, но и оборона границ, правительство начало активно привлекать капитал в инфраструктурные проекты. Это дало мощный импульс промышленному перевороту, который к концу 1870-х годов вышел на качественно новый уровень. Таким образом,

война, начавшаяся как дипломатический конфликт за «ключи от храма в Иерусалиме», обернулась для России коренной ломкой всего привычного жизненного уклада.

Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что Крымская война послужила мощным историческим детонатором для всей Российской империи. Она в одночасье разрушила миф о несокрушимости самодержавно-крепостнического строя и заставила российскую правящую элиту пойти на те реформы, которые десятилетиями откладывались в долгий ящик из-за страха перед переменами. Поражение стало той огромной ценой, которую нация заплатила за понимание простой истины: величие государства в XIX веке измеряется не только размерами территории и количеством штыков, но и уровнем образования граждан, развитием путей сообщения, независимостью суда и свободой хозяйственной деятельности. Великие реформы превратили Россию из феодальной монархии в буржуазную, открыв путь к беспрецедентному экономическому рывку. Несмотря на свою половинчатость и сохранение многих пережитков прошлого, эти преобразования создали ту новую Россию, которая смогла вернуться в число мировых лидеров. Война, будучи величайшей трагедией для одного поколения, стала спасительным катализатором развития для всей последующей истории страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Айрапетов О. Р. Внешняя политика Российской империи (1801–1914). Москва: Европа, 2006. 672 с.
- 2 Дружинин Н. М. Русская деревня на переломе: 1861–1880 гг. Москва: Наука, 1978. 287 с.
- 3 Зайончковский П. А. Военные реформы 1860–1870 годов в России. Москва: Издательство Московского университета, 1952. 370 с.
- 4 Захарова Л. Г. Самодержавие и отмена крепостного права в России, 1856–1861. Москва: Издательство МГУ, 1984. 256 с.
- 5 Корнилов А. А. Курс истории России XIX века. Москва: Высшая школа, 1993. 446 с.
- 6 Ляшенко Л. Г. Александр II, или История трех одиночеств. Москва: Молодая гвардия, 2002. 656 с.
- 7 Милютин Д. А. Воспоминания. 1856–1860 / Под ред. Л. Г. Захаровой. Москва: РОССПЭН, 2004. 558 с.
- 8 Тарле Е. В. Крымская война: в 2-х тт. Москва: Лань, 2003. (Фундаментальное исследование хода войны и ее причин). 1168 с.
- 9 Шестопалов А. П. Великие реформы 1860–1870-х гг. Москва: Дрофа, 2008. 254 с.
- 10 Эйдельман Н. Я. «Революция сверху» в России. Москва: Книга, 1989. 176 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

М. Ю. Мочалов, В. В. Шутов

Россия, г. Самара, Самарский колледж железнодорожного транспорта имени А.А. Буянова – структурное подразделение Приволжского государственного университета путей сообщения

КУЙБЫШЕВСКИЙ ТЕХНИКУМ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА В 1942г. (ПО АРХИВНЫМ МАТЕРИАЛАМ)

В статье, с привлечением впервые опубликованных архивных данных, рассматриваются ряд аспектов деятельности Куйбышевского железнодорожного техникума в первый период Великой Отечественной войны (1942-1943 годы).

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Куйбышевский техникум железнодорожного транспорта, 1942, призыв в РККА, военная подготовка.

1942 год, второй год Отечественной войны, выдался не простым для страны. Позади был разгром нацистов под Москвой, но впереди – окружение советских войск под Харьковом, неудачи ржевских операций, прорыв немцев на Кавказ и к Сталинграду... События Великой Отечественной войны отражались и на жизни техникума. Выпускники образовательного учреждения пополняли ряды героически сражавшейся армии: «Отчислить за призывом в РККА учащегося гр. III Дв. Тимлина Б.Г. с 10/I -42г» [1]. Таковых за календарный 1942 г. насчитывается более 50 человек (табл. 1).

Техникум стал на тот момент одним из звеньев системы воспроизводства трудовых кадров. Тыловые кадры, так необходимые советской военной экономике, пополнялись из выпускников техникума, а также из лиц, окончивших индивидуальное обучение. Согласно общесоюзной статистике, для подготовки кадров на производстве через систему курсов и краткосрочных школ, а

также в порядке индивидуального ученичества было обучено в 1942 г. 3772 тыс. человек рабочих массовой квалификации, кроме того, «подготовлено через школы фабрично-заводского обучения, ремесленные и железнодорожные училища ... в 1942 году дополнительно 569 тыс.» [4: 115].

Война отражалась и на других сторонах жизни. Например, необходимо было как-то возместить выбывшие из деревни кадры. Так, согласно приказу № 15 директора техникума Ложкина, требовалось «На основании решения Обкома и Облисполкома откомандировать в распоряжение Тростянской МТС для выполнения работ по подготовке машинного парка к весенней посевной с 28/І – по 15/ ІІІ 42г т. Родионова И.В. – кузнеца, т. Зайцеву – токаря и т. Прейшеголович П.М. – слесаря. За время нахождения в распоряжении МТС зарплату выплачивает последняя [1]». Помощь аграрному сектору хозяйства продолжалась и далее, летом: «Согласно постановлению Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) «О мобилизации на сельхозработы» подлежат отправлению в колхозы и совхозы из числа преподавателей следующие товарищи: Шиманов С.М., Федосеев В.Д., Шеина Н.Н., Ларионов В.С., Назарова О.П., Логинова, Крылова, Кобозева А.Л., Болдырева Л.Л., Пядышева П.В., Немытов А.П....» (приказ № 133) [1;3]. В сентябре некоторые работники техникума командировались на хлебозаготовки в Пестравский район (приказы № 157, № 158).

За счёт кадров техникума восполнялся частично и поредевший персонал заводов (приказы № 17 и № 77 п.3 об откомандировании коменданта техникума на военный завод № 24, приказ № 69 о переводе токаря производственных мастерских на завод № 238) [1]. Студенты, не серьёзно относившиеся к учёбе в железнодорожном ссузе, могли быть исторгнуты на работы в заводских цехах на менее престижных позициях. Об этом говорит приказ № 56: «Учащегося группы 2 В п/х Бархатова Аркадия за систематическое нарушение дисциплины из техникума исключить и передать в распоряжение отдела кадров Пролетарского райкома ВКП(б) для использования на одном из заводов» [1]. Приказ № 78 уточняет, что данного студента направят на завод № 24[1]. Иногда приходилось отчислять студентов из числа учащихся техникума вовсе не по негативной причине, а в связи с их поступлением на работу на оборонный завод (приказы № 99, № 100) [1]. А в июле 1942 года студенты техникума уже массово привлекались к оборонным работам: «На основании указания городского комитета партии студентов отделения Куйбышевского жд техникума на период с 12/VIІІ по 16/VIІІ включительно мобилизуются для работы на оборонном предприятии /склад № 411/» (приказ № 122).

Сам техникум также выполнял оборонзаказы. По приказу № 88, «в целях выполнения производственной программы, связанной с заказами на оборону, транспорту и сельскому хоз-ву с 21/V 1942г., на основании указания Учебснаба ЦУУЗа НКПС от 23/IV -42г № 3009/5, установить сверхурочные работы в производственных мастерских жд техникума в количестве 3 часов в день. В первую очередь перевести на сверхурочную работу цеха литейный, кузнечный и пилонасекальный – полностью, и часть токарного, слесарного и модельного цехов ...» [1].

Производственная дисциплина в военных реалиях соблюдалась жестко. Уже опоздание более чем на 10 минут оборачивалось санкциями: замечанием (приказ № 113), предупреждением (приказ № 114), выговором (приказ № 115) и т.д. Вот конкретный пример: «Слесарю Быстрову В.Р. объявить замечание за опоздание на работу 23/VI на 16 м.». За невыход на работу грозил военный трибунал (приказ № 203).

В силу нестабильной военно-стратегической обстановки актуальной была боевая подготовка молодёжи. Так, военрук Мухин Я.Н. проводилось с учащимися обучение по 110- часовой программе Всеобуча (упоминается в приказе № 70) [1;5]. Согласно приказу № 38, в техникуме 23 февраля 1942 г. проводились тактические учения по теме «Боец в наступательном бою» [1]. Занятия проводились в поле. Проходили мероприятия по МПВО с дежурствами с 18 ч. до 6 утра (приказ № 128).

В связи с угрозой возможных воздушных атак противника в техникуме соблюдалась светомаскировка здания и кабинетов-аудиторий, в частности. Ответственным за светомаскировку каждой аудитории (светомаскирующие шторы) был преподаватель, ведущий в ней обучение, а общий контроль возлагался на коменданта здания (приказ № 168).

В начале ноября 1942 г. на основании Постановления СНК в техникуме учреждается внутренний караул – для охраны оружия, патронов и прочего военно-учебного имущества (приказы № 191, № 202) [2]. В пост входило три человека караульных, которые дежурили с 19-00 до 7-00 утра. В своих действиях они руководствовались Уставом гарнизонной службы РККА.

В декабре 1942 г. в техникуме, согласно государственным установкам, проводится перерасчёт зарплаты военруку и преподавателям военных дисциплин (приказ № 232) [2].

Одним из важных социально-экономических моментов поддержки в военных условиях было освобождение от платы за обучение тех студентов, чьи отцы были призваны в армию (приказ № 134).

Большой проблемой первых военных лет был недостаток продуктов. С дефицитом продовольственных ресурсов в военные годы боролась карточная система. Утеря карточек грозила голодом советскому гражданину, а то и всей его семье. Зная это, разные люди, тем не менее поступали в отношении продкарточек по-разному. Вот первый пример (из приказа № 195): «Учащемуся гр. III гор.обр.мет. т. Коваленко Ю, нашедшему прод.карточки семьи рабочего техникума и немедленно их возвратившему, объявляю благодарность за честный благородный поступок, который должен быть примером для всех» [1]. А вот пример абсолютно противоположного, аморального поведения (приказ № 198): «Учащегося III курса отд. горячая обработка металлов Кряквина В. из техникума исключить за кражу продкарточки у товарища». В данном вопросе, как мы видим, преподавательско-студенческое сообщество техникума было довольно внимательно и принимало соответствующие меры.

Учитывая приведённые документальные факты, мы можем заключить, что участие Куйбышевского железнодорожного техникума в деле обороны Родины было многоплановым и охватывал как педагогический состав, так и остальной персонал, и студентов.

Таблица

Данные по студентам техникума, призванным в армию в 1942 г

№ п/п	№ приказа	ФИО	Группа	Дата отчисления за призывом в РККА
1	5	Тимлин Б.Г.		10/I -42г
2	24	Лунихин Н.	гр. Пв –Дв	11/II -42г
3		Алабьев В.А.	гр. IV-ПХ	
4	27	Тимлин В.С.	гр. III –Дв	13/II -42г
5	35	Шибает В.Н.	гр. Ia –Пх	24/II -42г
6	90	Хромцов Г.П.	гр. Ia –Пх	22/V -42г
7	100	Ельцов	гр. Ia –Пх	8/VI -42г
8	102	Нестеров М.	гр. Пв –Дв	9/VI -42г
9		Панов В.		
10	137	Никитин Н.В.	гр. IV-ПХ	11/VIII -42г
11		Анищенко А.	гр. IV-Дв	13/VIII -42г
12	145	Лимонов Н.С.	гр. Ic –Пх	16/VIII -42г
13	148	Попов Н.	гр. Ic –Пх	21/VIII -42г
14	151	Тилимонов А.К.	гр. III –Дв	27/VIII -42г
15		Лаптев П.	гр. Па –Пх	
16	182	Кистанов	гр. Iv –Пх	1-15/X -42г
17		Рубчинский		
18		Икрянов	гр. Ia –Пх	
19		Шипцов		
20		Лебедев	гр. Пв –Пх	
21		Черкасов		
22		Мельников	гр. IIIa –Дв	
23		Шибает	гр. IIIв –Дв	
24		Астафьев	гр. IV-горячая обработка	
25		Гейне		
26		Мокин		
27		Тяйкин		
28		Шишков		
29	189	Ямщиков П.		гр. III-горячая обработка
30	194	Болтриков И.И.	гр. IV-горячая обработка	27/X -42г
31		Мазайкин В.С.		
32	217	Анищенко И.С.	филиал техникума	24/XI -42г
33		Акотин П.П.		
34		Гасилин В.Н.		
35		Зыков А.Л.		
36		Избалыков А.Ф.		

37		Кротов И.А.		
38		Паранюшкин А.А.		
39		Тимирязев Л.А.		
40		Шишов А.А.		
41	218	Медников А.	гр. IV-горячая обработка	25/XI -42г
42		Богданов В.		
43		Габучев Ю.		
44		Костин В.		
45		Пепеляев В.		
46		Ткаченко П.		
47		Пастухов В.		
48		Шаров С.		
49	236	Агапов Г.	гр. Iv – горячая обработка	17/XII-42г
50		Ненашев В.	гр. Ia – горячая обработка	
51	238	Федоров И.		20/XII-42г
52		Воробьев В.		18/XII-42г
53		Вашурин А.	гр. Iв – горячая обработка	
54		Волгушев В.	гр. III – горячая обработка	
55		Назаров Е.	гр. I –Пх	
56	243	Недвигин В.	гр. Iв – горячая обработка	20/XII-42г
57		Онегин Ю.	металлов	

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Фонд 88, опись 3, ед.хр. 4. Общий отдел. Дело № 7. Личные распоряжения и задания начальника техникума. Начато 1 января 1942г. окончено 31 декабря 1942 г. Виртуальный музей СамКЖТ [Электронный ресурс]. URL: https://vk.ru/album-230176016_308979640 (дата обращения: 30.03.2026).
- 2 Постановление СНК СССР № 1729 от 24.10.1942. О начальной и допризывной военной подготовке учащихся 5-10 классов неполных средних и средних школ и техникумов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prilib.ru/item/1351263?!> (дата обращения: 06.04.2026).
- 3 Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) № 507 от 13.04.1942. О порядке мобилизации на сельскохозяйственные работы в колхозы, совхозы и МТС трудоспособного населения городов и сельских местностей [Электронный ресурс]. URL: https://libussr.ru/doc_ussr/ussr_4352.htm?ysclid=mnih09n2n1449621925 (дата обращения: 06.04.2026).
- 4 Вознесенский Н. Военная экономика СССР в период Отечественной войны. М.: Т8 Издательские технологии, 2016. -198с.
- 5 Что представляла собой советская система Всеобуча [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20080422/10558363.html> (дата обращения: 07.04.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Н. Н. Немич

Россия, г. Сызрань, Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Сызрани

ПРОБЛЕМА НЕБЫТИЯ В ФИЛОСОФИИ И СПОСОБЫ ЕГО ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Статья представляет собой краткий обзор исследований, посвящённых изучению проблемы небытия. Анализируются ключевые философские концепции: от античности до современности, выявляются основные подходы к осмыслению соотношения бытия и небытия. Анализируются различные трактовки небытия: как онтологической реальности, логической категории, экзистенциального опыта и инструмента философского отрицания.

Особое внимание уделяется языковым средствам репрезентации небытия, которые зависят от его философской интерпретации: от апофатики и отрицательных конструкций до лексики возможности, риторических вопросов и метафор. Подчёркивается, что проблема небытия имеет междисциплинарное значение, находя отражение в лингвистике, литературоведении и других гуманитарных дисциплинах.

Ключевые слова: небытие, бытие, языковая репрезентация, философская традиция, онтология, метафизика, ничто, отрицание.

Проблема небытия занимает важное место в истории философской мысли, поскольку она связана с фундаментальными вопросами бытия, отрицания и границ человеческого познания. Вопросы о природе небытия обсуждаются в философии с древнейших времён: Существует ли небытие вообще? Как соотносятся бытие и небытие? Можно ли мыслить и выражать небытие языком? Что есть небытие?

Цель данной статьи – провести краткий обзор исследований, посвящённых проблеме небытия, и определить основные подходы к его языковой репрезентации.

Проблема небытия берёт своё начало в античной философии, где впервые был поставлен вопрос о соотношении бытия и небытия. Античные философы заложили основы осмысления небытия, разрабатывая различные подходы к его интерпретации.

О проблеме соотношения бытия и небытия одним из первых высказался древнегреческий философ, представитель Элейской школы Парменид в поэме «О природе», сформулировав знаменитый тезис «Есть лишь »Быть», а Ничто – не есть» [9]. Парменид не признаёт «не-сущее». Небытие как «ничто» немислимо и невыразимо, следовательно, невозможно.

Древнегреческий философ Аристотель в своих работах рассматривал небытие как противоположность бытию: «‘бытие’ и ‘есть’ означают, что нечто истинно, а ‘небытие’ что оно не истинно, а ложно, одинаково при утверждении и отрицании» [2]. Для философа небытие – это скорее потенциальное состояние, которое не имеет самостоятельного существования.

Н. Кузанский в «Диалоге о возможности-бытии высокопреосвященного кардинала Николая из Кузы» определяет небытие как нечто, что может иметь бытие благодаря Богу. Философ утверждает, что возможность возникновения чего-либо из небытия существует в бесконечной форме, и поэтому «не быть» в определённом смысле означает «быть всем»: «в боге небытие есть сама возможность – бытие. Ведь если небытие совпадает с возможностью создать, оно во всяком случае совпадает с возможностью возникнуть» [7: 154]. Н. Кузанский, рассуждая о том, что небытие и бытие связаны через возможность, а бесконечность играет ключевую роль в понимании этих отношений, пишет: «И подобно тому как в этом мире бесконечность как действительное бытие невозможна, так могущество, не имеющее предела, является той необходимостью, которая небытие, или ничто, принуждает быть» [7: 172].

Немецкий философ эпохи Просвещения И. Кант систематизирует различные формы небытия через ничто: пустое понятие без предмета, пустой предмет понятия, пустое созерцание без предмета, пустой предмет без понятия [5]. Предмет понятия, противоречащего самому себе, в представлении И. Канта, есть ничто, невозможное, как, например, прямолинейная двусторонняя фигура [5].

Немецкий философ Г. В. Ф. Гегель разрабатывает новый подход к понятиям бытия и небытия: будучи совершенно неопределёнными, они переходят друг в друга; небытие выступает необходимым элементом диалектического процесса. Начало, по мнению Г. В. Ф. Гегеля, содержит и бытие, и ничто, оно – «единство бытия и ничто, иначе говоря, оно небытие, которое есть в то же время бытие, и бытие, которое есть в то же время небытие» [3: 131]. Г. В. Ф. Гегель приходит к выводу, что «небытие <...> имеет свое небытие не в ином, а в себе самом» [4: 33]. Небытие как отрицание само по себе содержит свою противоположность.

В философии XX в. проблема небытия приобретает новое содержание. Философы этого периода рассматривают небытие через призму языка и логики: небытие – это не загадочная онтологическая сущность, а результат языкового и логического анализа. Небытие рассматривается как проблема референции (соотношение слов с миром), как проблема логической истины и ложности (высказывание осмысленное, даже если оно говорит о несуществующем) и как проблема различия между логическими и онтологическими сферами (между тем, что сказано, и тем, что действительно существует).

Французский философ-экзистенциалист Ж.-П. Сартр рассматривает бытие и небытие в качестве «двух взаимодополнительных составляющих реального» [10: 50]. Ж.-П. Сартр показывает, что небытие «не приходит к вещам благодаря суждению отрицания: напротив, именно суждение отрицания обуславливается и поддерживается небытием» (см. пример с Пьером, которого нет в кафе), см.: [10: 47-49].

М. Хайдеггер в «Бытии и времени» вводит понятие Ничто как фундаментальное экзистенциальное переживание, раскрывающееся в ужасе перед конечностью существования [14]. Для М. Хайдеггера Ничто не является простым отрицанием сущего, но представляет собой способ самораскрытия бытия как такового [14].

Э. М. Сиоран, размышляя о природе языка, восприятии и человеческой сущности, отмечает: «существует тысяча способов восприятия небытия и лишь одно-единственное слово, их выражающее: убожество словаря делает вселенную понятной...» [12: 223]. Учёный подчёркивает, что язык и его ограниченность делают вселенную понятной, но при этом теряется богатство индивидуальных ощущений. Следовательно, по мнению Э. М. Сиорана, ограниченность языка – в передаче глубинных переживаний и смыслов [12: 223].

Как следует из вышесказанного, зарубежные философы разных эпох исследовали проблему бытия и небытия, предлагая разнообразные подходы и теоретические модели: от отрицания небытия как немыслимого (Парменид) к принятию небытия как феномена, экзистенциального опыта, логической или онтологической структуры (Гегель, Хайдеггер, Сартр и др.). Философы рассматривали *небытие* не как абсолютное отсутствие, а как набор взаимосвязанных категорий – *ничто* (Гегель, Хайдеггер, Сартр и др.); *пустое, пустота* (Кант); *нечто*, противопоставленное *ничто* (Гегель, Хайдеггер, Сартр); *возможное, потенциальное, потенция* (Аристотель 1934).

В XX–XXI в. русская философская мысль активно включилась в общеевропейскую дискуссию о природе *небытия*. Так, например, философ А. Н. Чанышев в «Трактате о небытии» рассуждает о существовании бытия и *небытия*: «наиболее очевидным кажется, что существовать может только существующее, т. е. только бытие существует. Но факт движения заставляет признать, что существуют и бытие, и небытие. Но если существует единство бытия и небытия, то тем самым существует и небытие, то есть существует несуществующее» [15: 161]. В доказательство того, что *небытие* существует, философ приводит несколько аргументов. Так, например, «существование настоящего предполагает существование прошлого и будущего, т. е. того, чего уже или еще нет; существование чего-либо в том или ином месте предполагает несуществование его в другом месте и др. [15: 160]. А.Н. Чанышев подчёркивает, что многие философы понимали, что *небытие* существует постольку, поскольку существует бытие. Нужно сказать, что сам исследователь абсолютно уверен в существовании *небытия*: «небытие не только существует, но что оно первично и абсолютно. Бытие же относительно и вторично по отношению к небытию» [15: 160].

Выдающиеся советские и российские учёные, философы В. В. Налимов, Ж. А. Дрогалина отмечают, что *небытие* дано нам только намёком. Оно не дано нам в опыте, так как находится вне Времени – грамматики, создающей те Тексты, через которые человек взаимодействует с Миром. Через Небытие, не расчленённое Временем, человек оказывается сопричастным всему Существующему и Несуществующему. Небытие – предельная реальность Мира [8: 91].

Исследователь Е. В. Алтымова, опираясь на умозаключения Н. Кузанского, отмечает связь *небытия* с философским методом отрицания, используемым для приближения к пониманию Бога. Наипервейшее из всех отрицаний, подчёркивает исследователь, это отрицание бытия. Однако «отрицание бытия предполагает его утверждение: небытием бытие прежде всего полагается, и это предположенное бытие предшествует отрицанию» [1: 308]. В данном контексте *небытие* выступает как полное отрицание существующего, то есть отказ от всякого бытия. *Небытие* – это инструмент философского отрицания, который помогает сконцентрироваться на том, что находится за пределами всякого бытия и *небытия* – то есть принять абсолютную трансцендентность Бога.

Доктор философских наук Н. М. Солодухо определяет проблему соотношения бытия и небытия как «проблему отношения между онтологией и метафизикой» [13: 130]. Исследователь характеризует бытие как «реальность существования или существующая реальность», а *небытие* – как «реальность несуществования, несуществующая реальность» [13: 130]. Н. М. Солодухо для уточнения понимания бытия и *небытия* использует субъектный и предикативный подходы. Для уточнения этих категорий учёный применяет субъектный и предикативный подходы. Первый рассматривает бытие и *небытие* как самостоятельные сущности: «существующая реальность», «несуществующая реальность»; второй – как свойства объектов: «реально существующее», «реально несуществующее» [13: 127]. Н. М. Солодухо приходит к выводу, что *небытие* – это «сущность метафизического, а бытие выступает «содержанием онтологического», и определяет их формы проявления: у бытия – нечто, у небытия – ничто [13: 130].

Исследователь А. А. Ковалевский, опираясь на труды И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Ж.-П. Сартра, определяет *небытие* как результат человеческого отрицания бытия, «которое без человека само не может отрицать себя, не может проявлять небытие в себе. <...> небытие возникает в самом центре бытия – в человеке, в его уникальных способностях суждения о мире [6: 27]. Логика, по мнению

исследователя, не рассматривает *небытие* конкретно, она только «опосредованно обозначает небытие, рассматривая «живой мир» в формальной интерпретации его движения как частичной недействительности, которая способна быть полной недействительностью при иных способах рассмотрения» [6: 25]. А. А. Ковалевский исходит из положения, что именно в небытии заключается онтологический аспект отрицания.

Исследователи Н. В. Сафонова и В. С. Хазиев предлагают рассматривать бытие и *небытие* как взаимообусловленные категории: *небытие* нужно выводить из бытия или наоборот, обе выступают свойствами сущего. В мире конечных вещей *небытия* нет. Несуществующая конечная вещь не существует. Её *небытие* (как возможность не быть, не существовать, прекратить своё бытие, умереть, исчезнуть из универсума конечных вещей, кануть в Лету) реализуется исключительно внутри сущего, обуславливающего существование вещей и задающего границы их пространственно-временного единства бытия и небытия [11: 237–238].

Таким образом, в русской философской традиции XX–XXI вв. *небытие* предстаёт не просто как отсутствие бытия или его логическая противоположность, а как самостоятельная онтологическая реальность, первичная по отношению к бытию (Чанышев), предельная основа мироздания (Налимов, Дрогалина) и инструмент философского отрицания, ведущий к трансцендентному (Алтымова). *Небытие* осмысливается как динамическое начало, укоренённое в человеческом сознании (Ковалевский) и взаимообусловленное с бытием (Сафонова, Хазиев), что позволяет трактовать *небытие* как сущностную категорию метафизики (Солодухо).

Отметим, что способы языковой репрезентации *небытия* зависят от его философских интерпретаций. Так, абсолютное *небытие* (Парменид) выражается через апофатику («не есть», «не познаваемо», «не выразимо»); через отрицательные конструкции. Относительное *небытие* (Аристотель) представлено помощью лексических средств: слов с семантикой отсутствия («нет», «отсутствует», «не существует») или через лексику возможности («может быть», «ещё не есть»). Диалектическое *небытие* (Гегель, Хайдеггер) передаётся через ничто, через противоположность («бытие, которое есть в то же время небытие»). Экзистенциальное *небытие* (Хайдеггер, Сартр) выражается через экзистенциальную лексику («страх», «тревога», «конечность»); риторические вопросы и парадоксы («Что значит быть перед лицом ничто?»); метафоры. Метафизическое *небытие* (русские философы) раскрывается через трансцендентную лексику («реальность несуществования» и др.), отрицание.

Краткий обзор исследований показал, что проблема *небытия* является актуальной в философии, охватывает онтологические и языковые аспекты, рассматривает границы человеческого познания и возможности языка. Философское осмысление категории *небытия* послужило теоретической базой для гуманитарных дисциплин: лингвистика использует философские изыскания проблемы *небытия* для изучения семантики и референции языковых выражений, обозначающих несуществующие объекты, явления и др., онтологической пустоты, отрицания и др., литературоведение – для анализа фикционального пространства, фантастических миров, несуществующих персонажей и др.

Обзор исследований показал, что языковые средства репрезентации *небытия* многогранны и сложны, охватывают как грамматические формы, так и лексические средства, а также культурные и когнитивные механизмы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алтымова Е. В. Накануне рождения субъекта. Ренессансная идея *humanitas*: от Николая Кузанского к Уильяму Шекспиру // Принцип «совпадения противоположностей» в истории европейской мысли: Альманах. СПб., Нестор-История, 2011. 550 с.
- 2 Аристотель. Метафизика. М.–Л., 1934. Кн. V. Гл. 7. URL: https://lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/metaphiz.txt_with-big-pictures.html#39 (дата обращения: 15.02.2026).
- 3 Гегель Г. В. Ф. Наука логики. В 3-х т. Т. 1. М., «Мысль», 1970. 501 с.
- 4 Гегель Г. В. Ф. Наука логики. В 3-х т. Т. 2. М., «Мысль», 1971. 248 с.
- 5 Кант И. Критика чистого разума. Сочинения в шести томах. Т. 3. Академия наук СССР. Институт философии. Издательство социально-экономической литературы «Мысль». М. 1964. URL: https://iphras.ru/elib/Kant_Chist_raz.html (дата обращения: 05.02.2026).
- 6 Ковалевский А. А. Логические и онтологические аспекты процесса отрицания // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 2(15). С. 24–27.
- 7 Кузанский Н. О возможности-бытии, 8–9 // Николай Кузанский. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М., 1980. 471 с.

- 8 Налимов В. В., Дрогалина Ж. А. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного. Москва: Издательство «Мир идей», АО Акрон, 1995. 432 с.
- 9 Парменид. Из поэмы «О природе». Текст приводится по изданию: «Эллинские поэты VIII-III вв. до н. э.», М., Ладомир, 1999. Перевод М. Л. Гаспарова. – URL: <https://ancientrome.ru/antlitrt/t.htm?a=1465876469#8> (дата обращения: 17.11.2025).
- 10 Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 639 с.
- 11 Сафонова Н. В., Хазиев В. С. О сущем и абсурде // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 10. С. 235–250.
- 12 Сиоран Э. М. Искушение. М.: Республика; Палимпсест, 2003. 431 с.
- 13 Солодухо Н. М. Бытие и становление: метафизический и онтологический аспекты // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, социуме: сборник научных статей. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2017. С. 129–133.
- 14 Хайдеггер М. Что такое метафизика? М.: Академический Проект, 2013. 288 с.
- 15 Чанышев А. Н. Трактат о небытии // Вопросы философии. 1990, № 10. С. 158–165.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии С. В. Соловьевой

Секция 2

Православная теология

Прот. О. А. Агапов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ПОНЯТИЕ «ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ» В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ИСТОРИЯ И ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ

Статья посвящена раскрытию понятия «человечность» в русской культуре. Кратко рассматривается появление европейского гуманизма и его отличие от осмысления «человечности» в русской литературе (на материале произведений Н.М.Карамзина и Ф.М. Достоевского). Подчеркивается значение и актуальность Ф.М. Достоевского (с его описанием «всемирной отзывчивости» как характерной черты русского народа) для понимания «человечности» в русской культуре.

Ключевые слова: гуманизм, человечность, русская культура, Н.М. Карамзин, Ф.М. Достоевский, «всемирная отзывчивость».

Понятие «человечности» как специфичной, присущей только человеку, черты родилось вместе с философией в рассуждениях, прежде всего, Сократа, Платона и Аристотеля. Но для вышеперечисленных мужей «любовь к человеку» (так, примерно, переводится с греческого используемое философами слово «филантропия») ограничивается только свободными представителями греческой ойкумены (вселенной, культуры), раб, варвар - не совсем люди (или совсем не люди). Зачастую (как в «Государстве» [1] у Платона) отношение к человеку имеет сословный характер и варьируется в зависимости от его способностей и социальной значимости. И это, несмотря на «высокое» происхождения из единого божественного начала человеческой души (по Платону). У Аристотеля в «Политике» читаем о том, что «...варвар и раб по природе своей понятия тождественные» [2: 8]. Рабы, по его мнению, «...все те, кто в такой сильной степени отличается от других людей, в какой душа отличается от тела, а человек от животного» [2: 13]. Раб, считает Аристотель, одушевленное орудие труда, у него отсутствуют нравственные чувства и рассудком он обладает только в пределах подчинения, а не самостоятельного мышления.

Известное всем слово гуманизм (лат. humanitas) появилось в трудах известного римского оратора Цицерона, но и он считал, что человеческие отношения – это отношения свободных образованных римлян (или греков и римлян, влияние греческой культуры на латинскую и, конкретно, на Цицерона, было велико). Под «гуманизмом» Цицероном (и его окружением) подразумевался «...идеал образования знатных римлян, содержанием которого было воспитание людей через образование по греческому образцу» [3: 169].

«Человечность» в русской культуре - глубокое, многогранное понятие, безусловно, в своей основе имеющее православное понимание человека и смысла его жизни. Несмотря на то, что термин «человечность» появился в русском языке только в 18 в. явно под воздействием французского humanite (от лат. humanitas), с самого начала своего использования это понятие в русской культуре имело свою специфику, отличную от европейского понимания «гуманизма». Православное понимание «человечности» - это не «человечность» личности, помещенной в центр мира, а «человечность», связанная с осознанием человеком себя частью, важной, одной из главных, но - частью Божьего мира, Божьего замысла. Оно, скорее, более «средневековое», чем античный антропоцентризм, унаследованный самосознанием европейского Нового времени, начиная с эпохи Возрождения, которой, по мнению большинства серьезных исследователей, в России не было.

Так, Д.С. Лихачев, рассуждая о развитии русской культуры, писал о «Предвозрождении», которое не переросло собственно в Возрождение, в полноценную, охватывающую все сферы культуры и жизни, эпоху из-за преобладающего православного мировоззрения, определенной политической и культурной обособленности, в основе которой лежало наследие Византии: «Это движение еще не противостоит Средневековью. Религиозное начало не отодвигается на второй план,

как это было в западноевропейском Возрождении. Напротив, Предвозрождение развивается в пределах религиозной мысли и религиозной культуры» [4: 154].

И в 18 веке, появившееся в трудах Д.И. Фонвизина и Н.М. Карамзина слово «человечность» вовсе не было тождественно по смыслу европейскому «гуманизму». В «Письмах русского путешественника» «человечность» связана для Карамзина с просвещением, осознанием равенства людей, уважением к другим культурам, способностью к сопереживанию и нравственному совершенствованию. «Не зависимо от сословия и нации человек способен к развитию и добродетели» [5], - пишет он. Карамзин ощущает гордость за людей, встречая в своих путешествиях что-либо его впечатляющее. Писатель ощущает свое единство и родство со всеми проявлениями человеческого творчества, труда, политических и экономических, нравственных достижений. Вот, что, например, он пишет о Швейцарии: «Итак, я уже в Швейцарии, в стране живописной культуры, в земле свободы и благополучия. Кажется, что здешний воздух имеет в себе нечто оживляющее, духовное. Он легче и свободнее, стан мой выпрямляется, голова моя сама собой поднимается вверх, и я с гордостью размышляю о своем человечестве» [5].

Но у Карамзина можно встретить и жесткую критику взглядов и поведения как отдельных представителей европейских наций, так и господствующие суждения целого народа. Так, совершенно в духе пуританизма, английские буржуа и обыватели пытаются учить русского путешественника: «Кто у нас беден, тот недостоин лучшей доли» [5]. Карамзин на это возмущенно восклицает: «Какое ужасное правило! И какое ложное правило! Разве стечение бед не может и самого трудолюбивого довести до суммы? Например, болезнь...» [5].

Или замечания писателя по поводу отношения англичан к народам, которым они «несли цивилизацию», их колониальной политики: «Англичанин человеколюбив у себя, а в Америке, в Африке и в Азии едва ли не зверь, по крайней мере с людьми обходится там как со зверями, накопит денег, возвратится домой и кричит: «Не тронь меня - я человек» [5]. Мы видим, что Карамзин уже в 18 веке отмечает двойные стандарты у некоторых европейцев.

Интересно противопоставление писателем гостеприимства русского, которое он считает «священной добродетелью» «холодной ласке» французов и «равнодушной вежливости» [5] англичан. Карамзин восхищается русским гостеприимством, которое воспринимает как проявление искренности и душевной теплоты.

В разговоре об особенностях «русского гуманизма» - человечности, нельзя обойти вниманием самого, наверное, до сих пор яркого представителя русской культуры, рассуждавшего на эту тему - Ф.М. Достоевского. И, в рамках статьи, сразу надо обратиться к смысловому центру его рассуждений об особенностях русского человека и человечности - «Речи о Пушкине»: «Стать настоящим русским, стать вполне русским, может быть, и значит только (в конце концов, это подчеркните) стать братом всех людей, всечеловеком, если хотите» [6]. Достоевский считает, что «всемирная отзывчивость» - главная особенность русского духа и характера: «Народ наш заключает в душе своей эту склонность к всемирной отзывчивости и к всепримирению, и уже проявил ее не раз..Русская душа, гений народа русского, может быть, наиболее способны вместить в себе идею всечеловеческого единения, братской любви, трезвого взгляда, прощающего враждебное, различающего и извиняющего несходное, снимающего противоречия» [6].

«Со-страдание», «всемирная отзывчивость» русского человека и «человечности» - это качества, выросшие на христианском понимании человека как образа Божия. Бога, который есть Любовь. Поэтому «человечность» - это, прежде всего, любовь и милость, а «всемирная отзывчивость» - ключ к пониманию русской души, русской литературы и философии, русской культуры вообще. Лучшие представители русской культуры проявляли и проявляют в своей жизни и творчестве эти качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Платон. Государство. М., 2016, 224 с.
- 2 Аристотель. Политика //Политика. Этика. Риторика. Москва. Эксма. 2026. 246 с.
- 3 Словарь античности. М, 1994, 704 с.
- 4 Лихачев Д. С. Культура Руси времен Андрея Рублева и Епифания премудрого. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб., 2006. С. 87 - 163.
- 5 Карамзин Н. М. Письма русского путешественника [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Nikolaj_Karamzin/pisma-russkogo-puteshestvennika/ (дата обращения 25 мая 2026 г.).
- 6 Достоевский Ф. М. Речь о Пушкине [Электронный ресурс]. URL: <https://omiliya.org/article/rech-o-pushkine-fm-dostoevskiy> (дата обращения 24 мая 2026 г.).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

Л. М. Артамонова

Россия, г. Самара, Самарская государственная академия культуры и искусств

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ И НАЧАЛЕ ОБУСТРОЙСТВА КЛЮЧЕГОРСКОЙ БОГОРОДИЦКОЙ ЖЕНСКОЙ ОБИТЕЛИ САМАРСКОЙ ЕПАРХИИ

Одним из известных монастырей Самарской епархии в XIX в. был Ключегорский Казанско-Богородицкий, возникший первоначально как женская община по инициативе помещицы А.И. Путиловой. В статье рассмотрен начальный этап существования этой общины, отраженный в сохранившемся архивном документе 1866 года.

Ключевые слова: региональная история, Самарское Заволжье, православие, религиозная жизнь, монастырская повседневность, епископ Герасим (Добросердов).

Как показано в историко-краеведческой литературе, создание в 1851 г. Самарской губернии и епархии послужило важным стимулом не только для социально-экономического, но и для культурного развития края [5: 266]. Образование вслед за новой губернией Самарской епархии активизировало духовные и религиозные аспекты такого развития [8: 74, 76, 78]. Одним из самых заметных проявлений данной тенденции стала «новая волна массового монастырского строительства» в регионе, особенно ярко проявившегося в создании женских обителей, первоначально возникавших в виде общин [6: 102].

Среди этих монастырей в последнее время большой интерес вызывает история Ключегорского монастыря в селе Таллы современной Оренбургской области, который до революции 1917 года находился в Бузулукском уезде Самарской губернии. В 2015 г. к его истории обратился С.В. Любичанковский, осветивший в основном период существования монастыря в 1880-е – 1900-е гг., но затруднившийся из-за отсутствия сведений в известных ему документах «установить, когда он был основан, однако из косвенных данных» предположивший, «что это произошло в середине 1850-х гг.» [3: 369].

В официальных дореволюционных изданиях точно указано, что по Высочайшему соизволению «учреждение в имении вдовы капитана артиллерии Путиловой, селе Ключегорье, Бузулукского уезда, женской общины Ключегорской женской общины» воспоследовало 18 января 1864 г. [7: 1]. В 2019–2021 гг. вопрос о времени и обстоятельствах основания этой общины был уточнен в издании «История и святыни Оренбургской митрополии» [4: 59–59, 167–168] и отражен в «Акте государственной историко-культурной экспертизы» об обосновании включения в Единый государственный реестр объектов культурного наследия комплекса построек Ключегорского Казанско-Богородицкого женского монастыря [1].

Однако ни в одном из обнародованных материалов до сих пор не был использован важный документ по ранней истории монастыря, когда тот еще пребывал в статусе женской общины. Этот документ озаглавлен как «Краткая ведомость о Ключегорской Богородицкой общине Самарской епархии, Бузулукского уезда, состоящей при селе Ключегорье Талле тож». Данная ведомость была подана 5 мая 1866 г. начальницей общины Анной Ивановной Путиловой (урожденной Христ) епископу Самарскому и Ставропольскому Герасиму (Добросердову), прославленному ныне в лике святых. Архипастырь совсем незадолго до того, а именно 26 января 1866 г., был назначен на епископскую должность в Самару [2: 226]. В связи с этим Путилова как инициатор основания общины и ее благодетель поспешила изложить ему сведения о своем начинании. Считаем необходимым ознакомить всех интересующихся историей православных обителей Заволжья с этим документом, хранящимся в Центральном государственном архиве Самарской области (ЦГАСО) [9: 4–7].

Численный состав общины законодательно был определен в 40 чел. Одно место было вакантным из-за смерти насельницы [9: 4].

Вместе с начальницей жизнью общины руководили «старшие сестры», которых Путилова при необходимости собирала на совет для решения вопросов, связанных со строительством в обители, заготовкой продовольствия и по другим делам. Храмом служила приходская сельская церковь Казанской Божией Матери с приделом Николая Чудотворца. Почти все сестры происходили из простого народа, занимались шитьем риз и другой одежды как для богослужения, так и для себя, а также крашением тканей, вязанием чулок, изготовлением обуви. В сезон полевых работ сестры боронили пашню, жали хлеб, косили сено, возделывали огороды, собирали кизяк на отопление зимой [9: 4об.].

Они занимались также «домашней штукатуркой», проще говоря, обмазкой помещений глиной и другими подручными материалами. Женщины работали в поварне, трапезной, прачечной, пекли хлеб и варили квас, ухаживали за коровами и домашней птицей. Трапеза была общей, на которую собирались по

удару колокола. Во время ее читались жития святых, четьи-минеи, избранные поучения [9: 5].

В то время в самой общине было несколько строений:

1. Жилой корпус с теплой домовою церковью во имя Смоленской иконы Божией Матери.
2. Еще один жилой корпус был возведен на деревянных столбах, между которыми была набита земля, снаружи его покрывала «домашняя штукатурка», то есть глиняная обмазка.
3. Деревянный корпус, включавший трапезную, кухню и несколько келий с сениями.
4. Оставался пока недостроенным еще один корпус с каменными фундаментами под капитальными стенами и местом для печей.
5. Еще два небольших строения располагались на другом берегу ключа Безымянного, протекавшего через сад общины. Они были устроены при самом основании общины, временно продолжали использоваться под кельи из-за недостатка помещений для сестер. В дальнейшем предполагалось устроить в них гостиницу и использовать для хозяйственных нужд.
6. Помещение для жилья работников, деревянное с сениями из плетня, забитого землей и «оштукатуренного».
7. Житница для зерна.
8. Амбар для обмолоченного хлеба.
9. Два погреба.
10. Сарай для скота, возведенный из плетня с засыпкой и разделенный надвое [9: 5 и об.].

Эти самые ранние постройки Ключегорской общины до нас не дошли из-за ветхости и перестроек в последующие десятилетия. Их первоначальный облик можно представить только на основании данной ведомости, составленной Путиловой и обнаруженной в архиве.

Еще один земельный участок, переданный Путиловой общине, располагался в трех верстах от нее. На нем имелись две кельи, землянка и сарай для скота. Зимой здесь сестры занимались окраской ткани и другими работами, а летом обитали для выполнения здесь полевых работ. Всего же у общины под жилыми и хозяйственными помещениями было 7 дес., а 200 дес. занимали пашня (до 40 дес.), сенокос, родники, мелкий лес. Однако для строения, приготовления пищи, отопления церкви лес и дрова покупались, а для отопления жилья использовался кизяк. Тяжелые полевые работы (пахота, значительная часть сенокоса и молотьбы хлеба) производились наймом рабочей силы. Своего хлеба, наемных рабочих и людей, готовых безвозмездно потрудиться для общины, не хватало. Значительную часть продовольствия приходилось покупать [9: 6].

Кроме платы за рукоделия, в доход обители шли оплаченные заказы на чтения псалтыри за здоровье и за упокой, но такие заказы случались очень редко, и сестры в этом случае читали псалтырь по очереди. Средства также поступали по добродетельному подаянию. Имена таких благодетелей, занесенные в сборные книги, обязательно поминались во время суточного псалтырного чтения. Псалтырное же чтение в кельях в Ключегорской общине не практиковалось из-за недостатка лампадного масла и многочисленных послушаний, возлагаемых на сестер [9: 7].

По той же причине трудных послушаний выполнявшим их сестрам разрешалось не бывать на монастырских правилах, а исполнять посильные правила в своих кельях. Так же разрешалось поступать и больным женщинам [9: 6 об.].

Для всех остальных надлежало собираться на молитвенное правило по сбору колокола. Утром читались соответствующие молитвы, а за ними акафисты Господу Иисусу Христу, Божией Матери и святителю Мир Ликийскому Николаю. После этого следовали поклоны за здоровье царствующей в России фамилии, духовенства и родственников основательницы обители Анны Путиловой и благодетелей обители. Далее молились за упокой усопших императоров и епископа Самарского Феофила (Надеждина), скончавшегося 31 декабря 1865 г. [10: 14], родителей и родственников начальницы и благодетелей общины. Вечером сестры собирались таким же порядком и читали каноны Господу Иисусу Христу, Божией Матери, Ангелу хранителю, молились после сего, как и в утреннем правиле, за упокой всех тех, чьи имена были внесены в «помянник» [9: 6 и об.].

Все сестры, по словам Путиловой, вели себя «благопристойно» и пребывали у начальницы, ее помощников и священника «в повиновении» [9: 4]. Ее главным желанием оставалось официальное преобразование общины в монастырь. Однако это осуществилось уже после смерти А.И. Путиловой, последовавшей в 1871 г. 30 апреля 1880 г. Ключегорская община была переименована в общежительный Ключегорский Казанско-Богородицкий монастырь [4: 59]. Начался новый и самый яркий этап его истории, который требует специальных исследований, которые, как было показано выше, уже ведутся и отражаются в современных публикациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Акт государственной историко-культурной экспертизы в целях обоснования целесообразности включения в Единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации выявленного объекта культурного наследия «Комплекс зданий бывшего Ключегорского Казанско-Богородицкого женского монастыря», расположенного по адресу: Оренбургская область, Грачевский район, с. Талы. 135 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://okn.orb.ru/upload/uf/abb/Akt-GIKE-Tally-08.10.2021.pdf> (дата обращения 25.05.2026).
- 2 Климкина Э.В. Епископ Герасим (Добросердов) на страницах местных изданий второй половины XIX в. (самарский период жизни и литературной деятельности) // Научные труды Самарской духовной семинарии. Сборник статей. Самара: ООО «Слово», 2021. С. 225-231.
- 3 Любичанковский С.В. История женских монастырей Бузулукского уезда в пореформенный период (на примере Ключегорского монастыря) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 3-2. С. 369-372.
- 4 Мишучков А.А., Воронова А.А. История и святыни Оренбургской митрополии: учебно-методическое пособие. Оренбург: ООО «Типография Южный Урал», 2019. 276 с.
- 5 Очерки истории Самарского Поволжья: коллективная монография / П.С. Кабытов, Э.Л. Дубман, О.Б. Леонтьева [и др.]. Самара: ООО «САМАРАМА», 2025. 268 с.
- 6 Радченко О.И. Монастыри Самарской губернии. История и современность // Уваровские чтения - III. Материалы науч. конф. (Муром, 17 - 19 апреля, 1996). Муром: Муромский ИХМ, 2000. С. 101-106.
- 7 Санкт-Петербургские сенатские ведомости. 1864. № 21. 4 с.
- 8 Смирнов Ю.Н. Взаимодействие епархиального начальства с местной администрацией в новой Самарской губернии в 1850-1870-е годы: к вопросу о характере церковно-государственных отношений // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2024. Т. 23. № 1. С. 71-81.
- 9 ЦГАСО. Ф. 356. Оп. 1 Д. 58. Бумаги разного содержания по Епархиальному управлению за 1866 г. Л. 4-7.
- 10 Якунин В.Н. Роль правящих архиереев в становлении и развитии Самарской епархии в 1851-1917 гг. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2019. № 4 (52). С. 9-25.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

И. С. Борисов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

БОГОСЛОВИЕ ИКОНЫ: ДОГМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ЛИТУРГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Статья посвящена исследованию богословских оснований иконы в православной традиции. Рассматривается догматическое обоснование иконопочитания, сформулированное в эпоху иконоборческих споров и закрепленное на Седьмом Вселенском соборе. Анализируются ключевые богословские концепции, такие как христологический догмат как предпосылка иконопочитания, онтологический статус образа, его связь с первообразом, а также литургический и антропологический аспекты иконы. Особое внимание уделяется символизму иконы, ее роли в Богопознании и духовной жизни верующего. Исследование демонстрирует, что икона является неотъемлемой частью православного вероучения и мирозерцания, выполняющей богословскую, литургическую и антропологическую функции.

Ключевые слова: богословие иконы, иконоборчество, Седьмой Вселенский Собор, догмат, христология, первообраз, символизм иконы, литургический контекст, православная антропология.

Икона занимает уникальное место в жизни Православной Церкви, являясь не просто произведением религиозного искусства, но видимым выражением христианской веры и догмата. Богословие иконы - это целостная система, раскрывающая духовные и догматические основания иконопочитания, уходящая корнями в Библейское откровение и патристическое наследие.

Центральным для понимания иконы является христологический аспект: воплощение Бога Слова делает возможным изображение невидимого Бога. Как писал святой Иоанн Дамаскин, «в древности Бог, бестелесный и не имеющий вида, никогда не изображался. Теперь же, когда Бог явился во плоти и с человеки поживе, изображаю видимое Бога» [1: 45]. Этот принцип лег в основу догмата об иконопочитании, утвержденного Седьмым Вселенским собором (787 г.), который провозгласил, что честь, воздаваемая образу, восходит к первообразу.

Иконоборческий кризис VIII-IX веков стал серьезным испытанием для Церкви и одновременно тем периодом, когда богословие образа было сформулировано с максимальной четкостью. Иконоборцы, опиравшиеся на ветхозаветный запрет изображать Бога (Исх. 20:4), отрицали возможность икон, утверждая, что это ведет к идолопоклонству. Ответ православных богословов, прежде всего преподобного Иоанна Дамаскина и преподобного Феодора Студита, был построен на христологии. Поскольку Христос есть истинный Бог и истинный Человек, Его человеческая природа может быть изображена. Отрицание иконы Христа есть, по сути, отрицание реальности Боговоплощения, скрытое несторианство или монофизитство [2: 112].

Седьмой Вселенский собор догматически закрепил различие между служением, подобающим только Богу, и почитательным поклонением, воздаваемым иконам и другим священным предметам. Собор утвердил, что «честь, воздаваемая образу, переходит к первообразу, и поклоняющийся иконе поклоняется ипостаси изображенного на ней» [3: 588]. Этот принцип является краеугольным камнем всего последующего богословия иконы. Он устанавливает реальную, хотя и не тождественную, связь между образом и первообразом, делая икону окном в горний мир, средством благодатного присутствия.

Икона не является портретом в современном понимании этого слова. Ее цель - не передача физического сходства, а откровение преображенной, обожженной человеческой природы. Поэтому икона глубоко символична. Символ в святоотеческом понимании - это не условный знак, а реальное присутствие символизируемой реальности. Перспектива, свет, цвет - все в иконе подчинено задаче выражения духовной реальности. Обратная перспектива, например, символизирует инверсию земного восприятия: не человек смотрит на икону, но из нее на него смотрит горний мир [4: 78].

Свет на иконах не падает из внешнего источника, а исходит из самих ликов и фигур, что является отражением идеи Фаворского света - нетварной божественной энергии, преображающей тварный мир. Золотые фоны символизируют божественный свет, заполняющий все и не имеющий источника. Таким образом, икона является богословием в красках, визуальной проповедью о преображении космоса и обожении человека. Как отмечал священник Павел Флоренский, икона есть «напоминание о первообразе, входящее в духовную жизнь его почитателей и через этот вход получающее силу воздействия» [5: 203].

Икона неразрывно связана с литургической жизнью Церкви. Она является частью храмового пространства, участвует в богослужении, формируя молитвенное сознание верующих. Иконостас, отделяющий алтарь от основного пространства храма, символизирует границу между миром видимым и невидимым, но одновременно и связь между ними через образы Христа, Богородицы и святых. В литургическом контексте икона становится местом встречи человека с Богом, каналом благодатного общения.

С антропологической точки зрения, икона свидетельствует о высоком достоинстве человека, созданного по образу и подобию Божию (Быт. 1: 26). Святой, изображенный на иконе, - это реализованная возможность обожения, конечная цель человеческой жизни. Икона являет человека таким, каким он задуман Богом - преображенным, исполненным благодати и света. Тем самым она задает духовный идеал и онтологическую норму человеческого существования. Современные исследователи подчеркивают, что «икона есть онтологический свидетель о преображенной твари, о новом творении, о человеке и мире в Царстве Божием» [6: 95].

В современную эпоху доступ к классическим и современным работам по богословию иконы значительно облегчен благодаря цифровым библиотекам и научным порталам. Следующие электронные ресурсы содержат ключевые тексты и исследования:

Труды святого Иоанна Дамаскина, включая «Три защитительных слова против порицающих святыне иконы», доступны на портале «Азбука веры» [7]. Деяния Седьмого Вселенского собора в русском переводе можно найти в электронной библиотеке «Святоотеческое наследие» [8]. Фундаментальное исследование Л.А. Успенского «Богословие иконы Православной Церкви» представлено на сайте «Православная энциклопедия «Азбука веры»» [9]. Статьи и материалы, посвященные иконологии и богословию образа, публикуются в электронном научном журнале «Богослов.Ру» [10].

Богословие иконы представляет собой глубокую и целостную систему, основанную на христологическом догмате и учении о Боговоплощении. Преодолев иконоборческий кризис, Церковь не только отстояла право на использование образов в богослужении, но и сформулировала учение о

иконе как о необходимом элементе христианского мирозерцания. Икона является не украшением или иллюстрацией, а сакральным символом, через который осуществляется реальная связь с первообразом. Она выполняет важнейшие функции: догматическую (проповедуя воплощение Христа), литургическую (участвуя в богослужении) и антропологическую (открывая цель человеческой жизни - обожение). Как писал В.Н. Лосский, «догмат иконопочитания есть завершение христологии, и вне этой христологии невозможно понять ни ее смысла, ни ее содержания» [4: 185].

Таким образом, икона остается неизменным и живым свидетельством Православия, словом, написанным светом и красками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Иоанн Дамаскин, прп. Три защитительных слова против порицающих святые иконы. СПб.: Изд-во Олега Абышко, 2006. 256 с.
- 2 Феодор Студит, прп. Опровержения иконоборцев. М.: Сибирская Благовонница, 2010. 400 с.
- 3 Деяния Вселенских Соборов. В 4 т. Т. 4. Казань: Центральная типография, 1908. 720 с.
- 4 Лосский В. Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. М.: Центр «СЭИ», 1991. 288 с.
- 5 Флоренский П. А., свящ. Иконостас. Избранные труды по искусству. СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. 366 с.
- 6 Бычков В. В. Малая история византийской эстетики. Киев: Путь к истине, 1991. 408 с.
- 7 Иоанн Дамаскин, прп. Три защитительных слова против порицающих святые иконы [Электронный ресурс] // Азбука веры. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Damaskin/zawity/ (дата обращения: 20.10.2023).
- 8 Деяния Седьмого Вселенского Собора [Электронный ресурс] // Святоотеческое наследие. URL: <http://svyatootcheskoe-nasledie.ru/sobor/7-vselsenskiy-sobor/> (дата обращения: 20.10.2023).
- 9 Успенский Л.А. Богословие иконы Православной Церкви [Электронный ресурс] // Православная энциклопедия «Азбука веры». - URL: https://azbyka.ru/otechnik/Leonid_Uspenskij/bogoslovie-ikonu/ (дата обращения: 20.10.2023).
- 10 Богослов.Ru [Электронный ресурс]: научный богословский портал. URL: <http://www.bogoslov.ru/> (дата обращения: 20.10.2023).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

О. Ю. Вертей, иеромонах Герасим

Россия, г. Самара, Самарская духовная семинария

Хлыстовство в Самарской губернии в конце XIX - начале XX века: ВЕРОУЧЕНИЕ, ДУХОВНЫЕ ПРАКТИКИ, СТАТИСТИКА

Вторая половина XIX – начало XX века стали периодом активного распространения различных сектантских течений на территории Российской империи. Самарская губерния не была исключением. Среди множества религиозных групп, действовавших в регионе, заметное место занимали хлысты. В данной статье рассмотрены основные положения вероучения, религиозных практик и социальной организации хлыстовских толков на территории Самарской губернии в конце XIX – начале XX века. Изучение истории этого религиозного движения представляет значительный научный интерес, поскольку позволяет глубже понять религиозную политику Российской империи и пути распространения сектантства.

Ключевые слова: хлыстовство, сектантство, шелопуты, монтаны, беседчики, Самарская губерния, Самарская епархия.

История секты хлыстов и противосектантской деятельности в Самарской губернии нашла отражение в ряде научных работ. Среди них следует отметить диссертацию на соискание степени кандидата исторических наук О.И. Дехтевич, в которой описаны вероучение, внутренняя организация и культ секты хлыстов [см.: 1], исследование А.Н. Рухлина, анализирующее освещение деятельности сектантов на страницах «Симбирских и Самарских епархиальных ведомостей» [см.: 2]. Вклад в изучение темы внесла К.Н. Данилова, написавшая под научным руководством З.М. Кобозевой

выпускную квалификационную работу (бакалавриат СНИУ) «Сектантство в Самарской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.» [см.: 3], в которой рассматриваются повседневные практики взаимодействия православной церкви и государства с сектантами. Важные сведения о миссионерской деятельности Самарской епархии содержатся в статье протоиерея М.С. Кокарева, в которой анализируется взаимодействие церкви и государства в вопросах ограждения православной веры [см.: 4]. Ценные данные о беседниках можно почерпнуть из книги священника Ильинской церкви г. Самары Евгения Кесарева «Беседничество как секта. Беседчики Самарской епархии» [см.: 5].

Российская империя была мультирелигиозным и многоконфессиональным государством. Перепись населения 1897 года показала, что из 125.640.021 подданных православных Российской империи было:

- православных 69,3 %,
- мусульман 11,1 %,
- католиков 9,15 %,
- иудеев 4,2 %,
- лютеран 2,83 %,
- старообрядцев 1,75 %,
- последователей армянско-григорианской церкви 0,9 %,
- буддистов 0,34 %,
- язычников 0,23 %,
- сектантов 0,2 % (298.215 чел) [6: 76].

Однако официальные данные по количеству раскольников и сектантов не могут быть названы соответствующими действительности, т.к. adeпты «особо-вредных сект» [7: 161-163] скрывали свою религиозную принадлежность, опасаясь преследований. «Так, в 60-е годы XIX века по официальным данным в Ярославской губернии было 7.454 раскольника, однако статистическая экспедиция, которая сумела завоевать доверие населения, насчитала 278.417 человек принадлежащих к расколу, то есть в 37 раз больше» [8: 214]. Об официальной статистике в статье известного миссионера, профессора Б.М. Мелиоранского «Сектантство» Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона сказано как о «деле весьма темном <...> по официальным данным в 1870 г. заявлено в Европейской части России всего 997.600, в Азиатской – 173.400 чел. раскольников и сектантов, а по заграничным, выдающим себя за секретные правительственные, их было вдесятеро больше» [9: 329].

Отметим, что для XIX века характерна терминологическая неопределенность: старообрядцы-раскольники часто именовались сектантами и в прессе (напр. общецерковный журнал Святейшего Правительствующего Синода «Церковные ведомости», региональные «Епархиальные ведомости», в их неофициальной части и т.д.), и в отчетах епархиальных миссионеров. Только в 1890-е – начале XX века делаются попытки внести терминологическую ясность. Так проф. Б.М. Мелиоранский дает следующее определение сектантства: «Организованное общество людей, разномыслящих с господствующей церковью, но согласных друг с другом в религиозном отношении» [9: 324]. А в 1902 году миссионер иеромонах Алексей (Дородицин), будущий архиепископ Владимирский и Шуйский, предлагает следующее определение секты: «Общество, которое отделилось от господствующей Церкви потому, что оно (общество) не нашло осуществленными в ней идеалы своего спасения и святости» [10: 263].

Хлыстовство в XIX веке – религиозное децентрализованное мистическое движение, представленное множеством сект, имеющих некоторые, незначительные отличительные особенности вероучения, религиозных практик и социальной организации общин.

Секта появилась в середине XVII века; ее основателем считают Данилу Филиппова, объявившего себя «воплощением Саваофа» и «превышним богом». Ему приписывают «12 заповедей», являющихся общепринятыми во всем разнообразии хлыстовского движения:

1. Аз есмь бог, пророками предсказанный, сошел на землю для спасения душ человеческих. Несть другого бога, кроме меня.
2. Нет другого учения. Не ищите его.
3. На чем поставлены, на том и стойте.
4. Храните божьи заповеди и будете вселенные ловцы.
5. Хмельного не пейте, плотского греха не творите.
6. Не женитесь, а кто женат, живи с женою как с сестрой. Неженимые не женитесь, женимые разженитесь.
7. Скверных слов и сквернословия не говорите.
8. На свадьбы и крестины не ходите, на хмельных беседах не бывайте.

9. Не воруйте. Кто единую копейку украдет, тому копейку положат на том свете на темя, и когда от адского огня она растопится, тогда только тот человек прощение примет.

10. Сии заповеди содержите в тайне, ни отцу, ни матери не объявляйте, кнутом будут бить и огнём жечь – терпите. Кто вытерпит, тот будет верный, получит царство небесное, а на земле духовную радость.

11. Друг к другу ходите, хлеб-соль водите, любовь творите, заповеди мои храните, бога молитесь.

12. Святому духу верьте [11: 154; 172-173].

Десятая «заповедь» о сохранении в тайне своей причастности к секте толковалась как возможность при необходимости выдавать себя за православного, участвовать в обязательной исповеди и причастии, при том что хлысты с презрением относились к Православной Церкви, Ее вероучению, богослужению и святыням.

В сектантских легендах первыми «гонителями» называются царь Алексей Михайлович и патриарх Никон, однако первое следственное дело о хлыстах было начато в Москве только в 1733 году. Интерес к хлыстовству в России, как и иным мистическим учениям, возрос в царствование императора Александра I, но попыток религиозно-исследовательского исследования хлыстовства практически не предпринималось до 1880-х годов.

Название секты хлысты, впервые упоминается в 1709 г. в «Розыске» свт. Димитрия Ростовского [12: 402]. Этимология не совсем выяснена: происходит либо от одного из обрядов, при совершении которого сектанты хлестали (бичевали) себя жгутами, прутьями и пр., либо искаженное от «христовщина», потому что управлялась секта т.н. «христами» [13: 1667].

Исследователи не пришли к единому мнению относительно сектогенеза хлыстовства. Анализируя элементы вероучения, экстатические аспекты радений, примат мистических переживаний и визионерства над Св. Писанием, некоторые исследователи склонялись к мнению, что идеи, положенные в основу хлыстовства, пришли из западной средневековой мистики; другие – от болгарских богомилов еще в X веке; иные – «самобытным произведением русского духа, возникшим из тех общих условий, каким обязаны своим происхождением подобные секты на Западе и на Востоке, вне всякой прямой с ними связи» [12: 402].

Что касается аспектов вероучения хлыстов и их культа – сами себя хлысты называли «людьми Божиими», в которых за их богоугодную жизнь воплощается бог, название же, данное им православными, отвергали.

Основной догмой хлысты признавали веру в реинкарнацию и бесконечное перевоплощение бога. Бог воплощается в людей, избирая их по нравственному достоинству, как об этой нравственности учили хлыстовские проповедники; и после смерти одного «христа» бог воплощается в его ученике или достойнейшем последователе. Данила Филиппов был «воплощением Саваофа», его ученик Иван Суслов – воплощением «Сына Божия», последующие – перевоплощениями «Бога» или «Духа». Триадологию и Христологию, исповедуемую православными христианами, хлысты отрицали; Господа и Спасителя Иисуса Христа считали лишь одним из многих «христов», рожденным без какого-либо чуда, в котором до времени пребывало «божество», за подвиг поста, молитвы и добрых дел. По этой же причине Евангелие хлысты считали необязательным, признавая подлинным откровения только современных им «христов». Впрочем, прямо Библию и не отвергали – ради тех участников бесед и радений, кто еще не укрепился в хлыстовстве [13: 1668-1669].

«Христы» после смерти могут, согласно их вероучению, перерождаться ангелами; рядовые хлысты должны перерождаться животными или людьми – в зависимости от добрых дел, как понимали их сами хлысты, – пока их не изберет бог для воплощения. Православные христиане непременно перерождаются свиньями. Если после череды перерождений человек не станет хлыстом и не будет избран богом, и не очистится, то душа его становится дьяволом и направляется в вечную муку [12: 405-406].

Амартология: Адам, первый человек, согрешил, взяв в жены Еву. Хлысты проповедовали безбрачие, разводы, отрицали необходимость почитания родителей, к детям, рожденным в законном браке, относились крайне презрительно, называя «щенятами», «грешками» и «утехой сатаны», проповедовали и практиковали аборт. А вот детей, зачатых на сектантских радениях и в результате беспорядочных половых связей, как свидетельствуют епархиальные миссионеры, называли «родившимися ни от крове, ни от похоти плотские, но от бога» – «христосиками» [13: 1669].

Эсхатология: Страшный суд, как верили хлысты, наступит, когда в трубу вострубит «саваоф Данила Филиппович», а судить будет «христос Иван Тимофеевич» (Сулов Иван Тимофеевич (вероятно, 1616-1716) – наиболее активный проповедник хлыстовства XVII в., в 1649 г. Данила Филиппов дал ему «божество» и нарек сыном и «христом»). По хлыстовским легендам при царе Алексее Михайловиче его дважды распяли у стен Московского кремля, и он дважды воскрес. По

мнению исследователя хлыстовства П.И. Мельникова-Печерского именно в связи с именем Ивана Тимофеевича свт. Димитрий Ростовский и упоминает в «Розыске» хлыстов [14: 45-47]). После Страшного суда небо будет новым и под ним наслаждаться жизнью смогут только хлысты.

Иерархия: Отдельные общины хлыстов назывались кораблями; во главе каждого корабля стоял «христос», еще называемый кормщиком, пророком или учителем. На него молились как на бога, все его приказы выполнялись неукоснительно, он являлся блюстителем нравственности (в хлыстовском понимании) и начальствующим в радении. Часто у «христа» была «духовная жена», называемая кормицей, пророчицей или «богородицей»; она принимала в секту новых adeptов. Поставление в кормицки и кормиццы сопровождалось особыми обрядами.

Куль: главными обрядами хлыстов были т.н. радения, разделенные на простые, годовые и чрезвычайные. Новоначальные «братья-корабельщики» на радения не допускались, посещая только «беседы» [13: 1670]. Вероятно поэтому «беседки», проводимые беседниками, стали поводом признать беседников хлыстовской сектой.

Радения отличались от секты к секте, иногда приобретали довольно экстравагантные формы. Объединяло все формы радений доведение сектантов до экстатических состояний посредством кружений, бегом по кругу или «накрест», и прыжков. Эти моления совершались ночью, в потаенном месте и при выставленном карауле.

Официальная статистика численности раскольников и сектантов в Самарской губернии вызывает те же вопросы, что и по Российской империи в целом, по указанным выше причинам. По данным переписи населения 1897 года в Самарской губернии проживали:

- православных 76,5 %,
- мусульман 10,1 %,
- лютеран (и других протестантов) 7,1 %
- католиков 2,3 %,
- раскольников и сектантов 2,3 %
- единоверцев 0,4 %,
- язычников 0,1 %,
- иудеев 0,05 %.

К статистике язычников, в первую очередь среди чувашского населения, тоже есть вопросы. Например, в «Самарских епархиальных ведомостях» за 1895 год (№ № 18, 19, 20, неофициальная часть) размещена статья о посещении епископом Самарским и Ставропольском Гурием (Буртасовским) чувашских поселков епархии: «Чуваши, хотя и просвещены св. крещением (со второй половины XVI в.), но по своим воззрениям и доселе еще далеки от христианства; последнее у них смешивается с язычеством; в первом они усвоят только внешность – обряды, а второе переходило наследственно в представлениях и понятиях. В обрядах, впрочем, остаются и доселе языческие жертвоприношения и заклинания. Чуваши – и вообще и в особенности в Самарской епархии – носят христианские имена, но только для записи, а в домашнем быту предпочитают языческие имена» [15: 744-745]. Очевидно, крещение, но практикующие языческие жертвоприношения и заклинания, а также спорящие с преосвященным Гурием по поводу веры [15: 748], записали себя на переписи населения православными.

Самарская губерния в конце XIX века стала одним из регионов Российской империи, где хлыстовство получило заметное распространение, – это отмечали С.В. Булгаков, проф. Б.М. Мелоранский, свящ. К.В. Кутепов; Самарская губерния упоминается и в статье «Хлыстовство» в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона. Кроме того, губерния отличалась разнообразием хлыстовских толков. Как указывают исследователи, «в газетах дореволюционного периода Самарский край нередко называли краем сектантов и раскольников» [16: 267].

В Самарской губернии того исторического периода проживали баптисты, штундисты, молокане (разных направлений), хлысты (паниашковцы, шелопуты, штундохлысты, самарские мормоны и методисты, монтаны, прыгуны и сопуну, хлысты-киселевцы, телеши, дурмановщина и др.), скопцы, беседники (келейники) с радениями и без них. При том, многие хлыстовские секты имели автохтонное происхождение и не распространялись за пределы губернии.

Хлыстовство пришло на Самарскую землю из Алатырского уезда Симбирской губернии. «Хлыстовщину занес в Дубовый Умет выходец из с. Ичкасы крестьянин Василий Егорович Белопортков, который переселился туда в 1834 г. Его многочисленные потомки Белопортковы (Белопарковы) живут в Дубовом Умете до сих пор. Первая община-корабль появилась там через год» [17: 24]. 5 марта 1854 года свящ. Я. Титов обнаружил 14 человек, совершающих радение в доме крестьянина М.Я. Порошенкова. В 1864 г. вокруг Белопорткова собирается «ближний круг» из 20 наиболее состоятельных и влиятельных глав семейств [16: 269].

Хлыстовство довольно быстро распространяется по другим населенным пунктам региона: Черноречье, Березовый Гай, Сухая Вязовка, Яблоневый овраг. Надо отметить, что именно в этих селах присутствовали так же молоканские секты.

Хлыстовские направления Самарской губернии и их особенности:

1. Паниашковцы.

Секта автохтонного происхождения, появилась в Покровской слободе Новоузенского уезда. Основатель – Алексей Гаврилов, по прозвищу Паниашка. В 1880-е он возвратился со святой горы Афон с документом, подтверждающим постриг в великую схиму. Быстро получив славу великого подвижника, Паниашка стал собирать адептов, проповедуя в духе хлыстовства. Особенностью секты было презрительное отношение к телу и, в частности, к пище. Употребляя еду по необходимости, сектанты должны были произносить «На, бес!», такие же слова произносились при отправлении естественных потребностей. При этом посты отвергались под предлогом того, что бесу все равно что есть. Паниашковцы не мылись, не расчесывали волос и бород, одежду не меняли, пока она вовсе не истлеет на теле. Как и подавляющее большинство хлыстов, паниашковцы отрицали брак, но на своих радениях предавались самому разнузданному разврату, «для замора плоти» [13: 1643]. Но самым интересным «обрядом», характерным для этой хлыстовской секты была обязательность испускания газов после приема пищи и плевок на землю со словами «Перекорил проклятого беса!». Если испускание газов по какой-либо причине исполнить не получилось, такой человек считался одержимым, и его пороли пока не будет достигнут необходимый результат.

2. Шалопуты.

Шелопуты или шалопуты – народное название секты, вероятно, происходившее от «шаловой путь» (шаловой – потерявший ясность сознания от чего-нибудь, с затемненным рассудком, безумный [18: 1315]), сами себя адепты называли «духовные христиане» или «братья духовной жизни». Появилась секта в Тамбовской губернии около 1875 года, основатель – Порфирий Катасонов, объявивший себя богом. «Корабль» секты в Самарской области находился в пос. Зубчаниновка (ныне район г. Самара).

Шелопуты не верили в бытие Бога как Личности, считали, что «божество» вселяется в человека за его пост и праведную, по мнению сектантов, жизнь. Всего переселений божества, согласно их вероучения, было 24, первым в пророка Моисея, последним – начальника шалопутской секты. Своих праведников они именовали «богородицами», причем не только женщин, но и мужчин, считая, что те «рождают словом», т.е. проповедью обращают людей в свое учение.

Особенностью шалопутов были многочисленные пророчества, изрекаемые на ночных радениях, называемых «Скиния Божия», во время которых один из «богородиц» выходил в центр собрания и, впадая в религиозный экстаз, со слезами, заламывая руки, кривляясь и в конвульсиях падая на пол, это называлось наитием «Святого Духа» [13: 1674-1675].

3. Штундохлысты.

Эта секта появилась в 1880-е в южных губерниях (Херсонская и Таврическая) в результате слияния рационалистического штундизма и мистического хлыстовства. Подобные синкретические секты не были редким явлением в конце XIX века. От штундизма новая секта восприняла негативное отношение к правилам и обрядам Православной Церкви, от хлыстовства – пренебрежение к плоти, вегетарианство, отрицание брака и радения [13: 1679].

В Самарской губернии штундохлысты появились в конце 1890-х, и значительно увеличили свою численность в начале XX века.

4. Самарские мормоны и методисты.

Мормоны – автохтонная секта, появившаяся в 1840-х годах в Бузулукском уезде, в дальнейшем распространившаяся и в Николаевский уезд. Отличительными чертами этого направления хлыстовства являлись допустимость употребления в пищу мяса, обязательное кошуństwo над православными иконами (сектанты выкалывали глаза и уродовали лики на иконах), а также практика многоженства, за что они и получили свое наименование.

Позже в Новоузенском уезде появляются методисты. Название секта получила от пост-протестантской деноминации, появившейся в Англии в XVIII веке, но, кроме названия, никакого отношения к ней не имевшая. Единственное отличие от самарских мормонов – отсутствие многоженства.

5. Монтаны.

Автохтонная хлыстовская секта, появившаяся в 1840-е годы в Сызранском уезде. Основатель – Василий Щелков, чаще именуемый по отчеству – Никифорович. Особенности секты были практика избиений и самобичевания во время радений, кручение на одной ноге, и внешне рьяное исполнение всех обрядовых предписаний Православной Церкви. Название секта получила по

раннехристианской ереси II века. Другие названия: «Никифоровщина», «Смехорыдающие» из-за практики экстатических состояний во время радений и «Вертуны».

6. Прыгуны и сопуну.

Эклектическая секта, появившаяся в Тамбовской губернии в 1830-е годы. Ее основатель – Соколов Лукьян Петрович. Секта совместила в себе молоканские и хлыстовские черты: чтение Св. Писания в «горницах», пение духовных псалмов и экстатические радения. Название «Прыгуны» происходит от практики прыжков во время радений – чем выше прыгает адепт тем, как они считали, тем более высокой жизни этот человек. За тем, как высоко подпрыгивал молящийся, следили «пророчицы». Название «Сопуну» происходит от практики сопеть друг на друга в убеждении, что это «очищает, освящает и благословляет». Вероятно, такая практика появилась от неправильно понятого стиха из Пс. 50 «Окропиши мя иссопом и очищуся», где слово «иссоп» отождествилось с сопением.

В конце XIX века прыгуны появляются в Самарской губернии.

7. Хлысты-киселевцы, Иоанниты.

Секта появилась в Кронштадте в 1895 г., где Киселева Матрона Ивановна, называвшая себя «богородицей» и «порфирую Царя царей» и паразитировавшая на имени всеми любимого священника св. прав. Иоанна Кронштадтского, собрала хлыстовскую общину, именуемую «иоаннитами». Кроме обожествления св. Иоанна киселевцы боготворили Матрону Ивановну и пятерых ее ближайших сподвижников. После смерти Киселевой от сифилиса в 1905 году лидером секты стал крестьянин Назарий Димитриев, именуемый «старцем Назарием». После смерти св. прав. Иоанна Кронштадтского в 1908 г. активность киселевцев-иоаннитов возросла и стала распространяться по различным регионам России, таким как Вологда, Владимир, Пятигорск, Кисловодск, Самара, Саратов и Минск. Не помешало этому даже признание их сектой Миссионерским съездом в Киеве в 1908 г., а так же решением Святейшего Правительствующего Синода, на специальном заседании, созванном исключительно для рассмотрения проблемы иоаннитов в 1912 г. [19].

8. Телеши и Дурмановщина.

Информации об этих сектах мало. Известно только, что это мелкие хлыстовские секты Самарской губернии. Дурмановщина – с элементами, характерными для рационалистических сект [20: 80].

9. Беседники.

Сами беседники возводили свое движение к св. прп. Серафиму Саровскому, который благословил сестер Анну Андреевну и Дарью Андреевну создать женскую общину. После смерти основательниц общины лидером движения стал Василий Никифорович Щеглов, который переехал на Самарскую землю зимой 1835 г., сначала в с. Дубовый Умет, потом в Большую Каменку.

«Во второй половине XIX века традиция беседничества охватила всю северную часть Самарской и многие соседние губернии: Оренбургскую, Пензенскую, Симбирскую, частично – Саратовскую. Как оценивало руководство РПЦ, в 80-х годах общая численность православных, находящихся под влиянием беседников, превысила 100 тыс. человек» [21: 131].

Это религиозное движение было признано хлыстовством решением в 1880 г. епископом Самарским и Ставропольским Гурием (Буртасовским), в результате чего начальница движения крестьянка Рачевского уезда Анастасия Кузьминична Керова была отлучена от Церкви вместе с 73 сподвижниками [21: 131]. При том, что беседники (беседчики) являлись рационалистическим движением мирян, они не оспаривали безусловный авторитет Св. Писания и православного вероучения, к Церкви и духовенству выказывали уважение. От хлыстов отличались признанием всех таинств церковных, в том числе и брака, не верили в предсуществование и переселение душ, в перевоплощение Христа, не практиковали экстатических радений. Названы они были так из-за собраний для изучения Св. Писания, чтения акафистов и канонов, церковных песнопений и проповедей, которые назывались «беседками». Беседники жили почти монастырскими общинами, причем над мужчинами начальствовала женщина, а над женщинами – мужчина. Последователи беседничества носили черные одежды, жили скромно.

В 1902 году преосвященный Гурий усомнился в своем решении, о чем писал в консисторию: «Всегда, как только возбуждается у нас вопрос о беседничестве и беседниках. я чувствую глубокое смущение: мне все думается, что мы составили неправильное понятие о них, и сами отчуждаем от жизни Божией, подозревая в беседничестве сектантство» [5: 114].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Дехтевич О. И. Хлыстовское движение в России во второй половине XIX – начале XX века: дис. ... кандидата исторических наук: 07.00.02. М., 2009. 200 с.

- 2 Рухлин А. Н. Секты и религиозные движения в Российской империи во второй половине XIX - первой четверти XX в. на страницах Симбирских и Самарских епархиальных ведомостей // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2021. № 1 (53). С. 48-62.
- 3 Данилова К.Н. Сектантство в Самарской губернии во второй половине XIX-начале XX вв.: вып. квалификац. работа по направлению подгот. 46.03.01 «История» (уровень бакалавриата), направленность (профиль) «Отечественная история» / К.Н. Данилова; рук. работы З.М. Кобозева; и, Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева (Самар. ун-т), Соц.-гуманитар. ин-т, Ист. фак., Каф. рос. истории. Самара, 2025.
- 4 Кокарев М.С., прот. Взаимодействие церкви и государства в вопросах миссионерства и ограждения православной веры в конце XIX – начале XX века (На материалах Самарской епархии) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (48). Ч. II. С. 100-106.
- 5 Кесарев Е.В, свящ. Беседничество как секта. Самара: Тип. Л.М. Азеринского, 1905. 327 с.
- 6 Рубакин Н.А. Россия в цифрах. Страна. Народ. Сословия. Классы. СПб., 1912. 216 с.
- 7 Законы о раскольниках и сектантах: с разъяснениями Святейшаго Синода и Правительствующаго Сената, циркулярами Министра внутренних дел, правилами о метрических книгах и об устройстве миссии и способе действий миссионеров и пастырей церкви, извлечениями из нового Уголовного уложения высоч. утвержд. 22 марта 1903 г. и предметным алфавитным указателем: издание неофициальное. Изд. 2-е, испр. и доп. по продолж. Св. зак. 1902 г., а также полож. Комитета министров о штунде с относящимися к нему разъяснениями. М.: изд. А.Ф. Скорова, 1903. V, 226 с.
- 8 Дорская А. А. Правовой статус подданного Российской империи в начале XX века: вероисповедный аспект // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. № 2. С. 213-223.
- 9 Мелиоранский Б. М. Сектантство // Энциклопедический словарь. Т. XXIX / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб.: Издательское Дело, Брокгауз-Ефрон, 1900. С. 324-330.
- 10 Конь Р. М. Введение в сектоведение. Нижний Новгород: Нижегородская духовная семинария, 2008. 495 с.
- 11 Рождественский А. В., свящ. Хлыстовщина и скопчество в России. М.: В унив. тип. на Страстном бульваре, 1882. 243 с.
- 12 Хлысты // Энциклопедический словарь. Т. XXXVII / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб.: Тип. Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, 1903. С. 402-409.
- 13 Булгаков С. В. Настольная книга для священно-церковно-служителей: (Сборник сведений, касающихся преимущественно практической деятельности отечественного духовенства). Изд. 3-е, испр. и доп. Киев: тип. Киево-Печерской Успенской лавры, 1913. 23, 1772 с.
- 14 Кутепов К. В., свящ. Секты скопцов и хлыстов. Изд. 2-е. Ставрополь-Губернский: Тип. Т.М. Тимофеева, 1900. 546, II с.
- 15 Миссионерская поездка Преосвященного Гурия, Епископа Самарского и Ставропольского по чувашским селениям Бугурусланского и Бугульминского уездов 11-24 июня 1895 года (Начало) // Самарские епархиальные ведомости. 1895. № 18: Ч. неофиц. С.744-750.
- 16 Кудряшова Т. В. Край раскольников и сектантов // Самарский край в истории России. Выпуск 6. Материалы Межрегиональной научной конференции, посвященной 165-летию со дня основания Самарской губернии и 130-летию со дня основания СОИКМ им. П.В. Алабина. Самара, 2017. С. 267-271.
- 17 Серебреницкий К. Дубово-Уметское царство. Потайное учение хлыстовского направления в Самарской области // Самарская область. Этнос и культура. 1997. № 1.
- 18 Шальной // Толковый словарь русского языка. Т. IV / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М., 1940. Кол. 1315.
- 19 Киценко Н. Б. Святой нашего времени. Отец Иоанн Кронштадтский и русский народ. М., 2006. 390 с. https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Kronshtadtskij/svjatoj-nashego-vremeni-otets-ioann-kronshtadtskij-i-russkij-narod/ (дата обращения 01.05.2026).
- 20 Таевский Д. А. Христианские ереси и секты I-XXI веков: Словарь. М.: Intrada, 2003. 319 с.
- 21 Дудаев А. Н. В поисках духовных корней: беседническое движение в Русской православной церкви // Сибирские огни. 2008. № 12. С. 129-140.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

А. В. Ляпина

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

**САМАРСКИЕ ВЫПУСКНИКИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ НА
СЛУЖБЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ЕПАРХИАЛЬНОГО ВЕДОМСТВА
В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX века**

В статье на основе исторических, статистических и архивных материалов рассматриваются особенности служения выпускников Самарской духовной семинарии, получивших высшее образование в Санкт-Петербургской духовной академии в начале XX века, в столице. Особое внимание уделяется пастырско-миссионерской деятельности самарских священников, прослеживается судьба каждого из них. Отдельно освещены трагические судьбы священников в постреволюционный период.

Ключевые слова: Санкт-Петербургская (Петроградская) духовная академия, епархиальное ведомство, Самарская духовная семинария.

В последние десятилетия (вплоть до 1918 г.) Санкт-Петербургская Духовная Академия обладала репутацией ведущего профильного учебного заведения. Назначение на преподавательскую должность в стенах этой академии считалось продвижением по духовно-училищной службе. Преподавательская корпорация Академии формировалась из лучших представителей академического духовенства и светской науки, включая ординарных и экстраординарных профессоров. В её состав входили учёные с европейскими именами (В.В. Болотов, Н.Н. Глубоковский), члены-корреспонденты Императорской академии наук (Н.К. Никольский, А.И. Пальмов), а также профессора В.С. Серебrenников и Н.В. Покровский (основатель церковно-археологического музея).

В стенах академии сформировалась оригинальная научная традиция. [12: 23] Администрация учебного заведения демонстрировала открытость к дискуссиям по актуальным вопросам духовной жизни социума, стремясь к конструктивному диалогу и поиску нахождению точек соприкосновения у представителей духовной и светской школы. Благодаря организационным усилиям ректора (впоследствии – патриарха в советский период) Сергия Страгородского, в период 1901–1903 гг. проводились религиозно-философские собрания-диспуты между академической профессурой и представителями интеллигенции, результативность которых получила высокую оценку современников [13: 111].

Следствием реформаторских преобразований духовно-училищной системы 1867–1869 гг. стал наблюдаться значительный прирост числа абитуриентов, желающих обучаться преимущественно в столичной Духовной академии, – количественные показатели возросли более чем вдвое [13: 183].

Попечение и заботы митрополитов Санкт-Петербургских и Ладозских также сыграли положительную роль в развитии академии. В соответствии с § 11 действовавшего устава, епархиальному архиерею вменялось в обязанность начальственное наблюдение за содержательной составляющей учебного и воспитательного процессов в академии, а также за исполнением предписаний устава в целом [14: 2]. На рубеже XIX–XX веков, столичную кафедру занимал митрополит Санкт-Петербургский и Ладозский Антоний (Вадковский). Согласно мемуарным свидетельствам профессора Н.Н. Глубоковского, митрополит «искренне ценил и бережно охранял академическую честь». Митрополит Антоний демонстрировал повышенное внимание к запросам и ходатайствам, исходившим от профессорского корпуса. Как подчёркивалось в исторических источниках, «для благостного Владыки дорога была добрая слава Академии», в связи с чем он систематически предпринимал меры по сглаживанию возникавших «шероховатостей» в академической жизни и деятельности [13: 106].

После кончины митрополита Антония (1912 г.) кафедру столицы (с 14 августа 1914 г. – Петроградской) занял первенствующий член Святейшего Синода, будущий священномученик митрополит Владимир (Богоявленский), сохранявший постоянное попечение о духовных учебных заведениях. За своё служение на ключевых архиерейских кафедрах страны он получил неофициальный титул «всероссийского митрополита» [13: 122].

Первым избранным Петроградским митрополитом в постфевральский период 1917 г. стал 1-ый викарий митрополита, впоследствии причисленный к лику священномучеников, епископ Вениамин (Казанский) [13: 181]. Оба иерарха – и митрополит Владимир, и митрополит Вениамин – имели опыт служения на Самарской земле: первый возглавлял архиерейскую кафедру в 1891–1892 гг., второй исполнял обязанности ректора Самарской духовной семинарии в 1902–1905 гг. В бытность свою архимандритом Вениамин сформулировал основополагающий принцип педагогической деятельности в семинариях: теоретическое освоение аспектов пастырского служения должно непременно

сопровождаться практической апробацией полученных знаний в реальных жизненных условиях, желательно непосредственно в школе при семинарии. Отец Вениамин инициировал практику внехрамовых упражнений для семинаристов по составлению и декламации проповедей. Организованная при семинарии школа трансформировалась в площадку для проведения воскресных публичных чтений [15]. Преемственно развивая традицию паломнических поездок со студентами к святыням Российской империи (заложенную ректором протоиереем Н.И. Боголюбским с целью ознакомления учащихся со святынями и народным бытом), архимандрит Вениамин организовывал подобные путешествия, вкладывая в них собственные финансовые средства [16: 23]. В непростой период первой революции сочетание дипломатических способностей, педагогического такта и демонстрируемой архимандритом Вениамином открытой доброжелательности по отношению к студентам и пастве позволило самарской семинарии избежать кровавых столкновений и оперативно нормализовать обстановку, дестабилизированную студенческими протестами [15]. В своих воспоминаниях семинаристы неизменно выражали глубокую симпатию к отцу ректору, за глаза именуя его «наш Авва» [16: 24]. Даже после перевода архимандрита Вениамина на аналогичную ректорскую должность в Санкт-Петербург, он продолжал проявлять пастырскую заботу о своих прежних воспитанниках вплоть до самой кончины [7: 3].

У выпускников Самарской семинарии на рубеже XIX–XX вв. и в первое десятилетие XX столетия фиксируется устойчивый рост интереса к получению высшего духовного образования в Санкт-Петербургской академии.

Статистические данные демонстрируют динамику: в период 1873–1899 гг. полный академический курс завершили 16 выходцев из Самарской семинарии, тогда как в интервале 1900–1918 гг. – уже 27 [17]. При этом наблюдалась определенная тенденция – последовательное вовлечение новых кандидатов формировало устойчивое земляческое сообщество выпускников разных лет. Как отмечал студент Вениамин Свечников, осенью 1906 г. в Академию поступило значительное число священников из Самарской епархии (Ал. Ан. Казанский, Н.В. Муретов, о. Ал. Крылов, Ф.С. Орлов и др.). Мы ... организовали «Самарское Землячество» [18: 63]. Вплоть до вступления в силу устава 1910 г. какие-либо ограничения для женатых священнослужителей относительно продолжения образования в столичных академиях отсутствовали [19: 426]. Право на прохождение проверочных испытаний предоставлялось как кандидатам, получившим рекомендацию от семинарского начальства, так и лицам, действовавшим на основании личного ходатайства (§ 109) Наиболее успешные абитуриенты зачислялись на бесплатное содержание в качестве «казённокоштных» студентов, тогда как прочие обучались за собственный счёт («своекоштные») (§ 112) [14: 27]. Устав 1910 г. ввёл более жёсткие регламентации. Допуск к вступительным испытаниям по истечении нескольких лет после окончания семинарии (за собственный счёт) получали абитуриенты, обладавшие званием студента семинарии, заручившиеся одобрением семинарского начальства, а для лиц в священном сане – дополнительно разрешением епархиального архиерея [19: 429]. Для священнослужителей, изъявивших желание продолжить образование, обязательным условием являлось получение удостоверения, выдаваемого местной духовной консисторией. Студенты-священники имели возможность осуществлять служение при храмах в период обучения на основании личного прошения на имя епархиального архиерея и при условии отсутствия возражений со стороны академического руководства. Зачисление в штат приходов производилось по завершении полного академического курса на основании подаваемого прошения (ходатайства) при существовании вакантных мест, после согласования с епархиальным архиереем и при отсутствии возражений [20]. Суммарно из Самарской епархии образование в Санкт-Петербургской Духовной Академии получили 9 священников, причём 8 из них приходится на пореформенный период (с 1884 г.). В епархиальное ведомство Санкт-Петербурга поступили на службу 8 человек; пятеро из числа получивших сан в Самарской губернии, остальные были рукоположены уже в процессе обучения, на старших курсах.

Некоторые выходцы из Самарской губернии (среди них Н.С. Тычинин и И.К. Колесников) – уже в студенческие годы, проводили пастырско-миссионерскую работу, ориентированную на рабочее население столицы [8: 9], [4: 3]. Имея за плечами многолетний опыт служения в Самарской епархии, на петербургской земле они начинали свою деятельность с храмов и домовых церквей, действовавших при фабрично-заводских предприятиях.

Постановлением Святейшего Синода от 15 декабря 1900 г., во исполнение заключения Учебного комитета и с целью повышения качества пастырско-миссионерской подготовки воспитанников духовных академий и семинарий, было предписано усилить вовлечение учащихся в активную церковную жизнь. В частности, рекомендовалось: а) частое проповедование Слова Божия не только в

домовых храмах учебных заведений, но и в иных городских церквях; б) деятельное участие воспитанников в совершении богослужений [21: 371].

Вопрос о легитимизации миссионерских и пастырских собеседований с фабрично-заводскими рабочими был вынесен на обсуждение Миссионерского съезда, проходившего в Казани в 1897 г. По итогам дискуссий и после получения со стороны министерств Государственных имуществ, Земледелия, Финансов, а также Внутренних дел положительных ответов был издан указ, санкционировавший допуск православных приходских священников на подведомственные промышленные предприятия (заводы и фабрики). Соответствующий циркулярный указ Святейшего Синода вышел 31 июля 1900 г. [21: 368-369].

Руководствуясь данными нормативными актами и внутренними распоряжениями академического начальства, студенты Духовной академии приступили к проведению миссионерских бесед и произнесению проповедей как в городских храмах, так и непосредственно в рабочей среде.

Так священник Иоанн Колесников (на тот момент студент академии), принимая во внимание ходатайство директора фабрики, инициированное просьбами самих слушателей, подал прошение о допуске к пастырско-миссионерскому служению среди фабричного населения на вакантную должность священника Александро-Невской церкви, действовавшей при фабрике братьев Варгуниных (1-й благочиннический округ Санкт-Петербургского уезда) [8: 3].

В ходатайстве директора фабрики И.П. Варгунина, направленном на имя митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского, содержалась следующая аргументация: «учитывая духовные нужды фабричного народа, прошу определить священника, который мог бы не только совершать церковные богослужения, но и проводить для него духовно-нравственные собеседования и произносить церковные проповеди». «Из числа возможных кандидатов, —отмечалось далее в ходатайстве, —при указанной потребности вполне мог бы удовлетворить священник Иоанн Колесников, известный нашей фабрике по своей проповеднической деятельности в течение зимы 1906–1907 гг.» [8: 1]. Последовавший ответ был положительным, и Иоанн Колесников приступил к служению в Александро-Невской церкви при фабрике.

Иоанн Карпович Колесников происходил из Симбирской губернии. В 1894 г. он завершил обучение в Николаевском духовном училище и Самарской духовной семинарии по первому разряду, получив рекомендацию для поступления в Казанскую духовную академию. Однако в силу семейных обстоятельств он тогда отказался от продолжения образования и принял священнический сан. На самарской земле о. Иоанн внёс существенный вклад в развитие народного просвещения: по его инициативе были открыты несколько церковно-приходских школ в сёлах Селениха и Ново-Макарьевка; он преподавал Закон Божий в различных земских школах, возглавлял миссионерское общество и состоял членом братства святителя Алексия. За означенные труды он был удостоен наград от епархиального архиерея. В сохранившемся удостоверении отмечалось, что И. Колесников за период служения «по отношению к священническим обязанностям был весьма исправен, добрым и милостивым к своим прихожанам, особенно к детям, обучающимся в школах, которых воспитывал в духе православия с прилежанием, вел себя достойно имени доброго пастыря» [8]. В 1906 г. И.К. Колесников успешно сдал вступительные испытания в Духовную академию, полный курс которой завершил в 1910 г. с присвоением звания кандидата богословия. По окончании академии, на основании ходатайства директора той же фабрики и личного прошения, он был определён штатным священником в Александро-Невскую церковь, где до этого служил на протяжении нескольких лет.

Весной 1911 г. отец Иоанн получил назначение на должность настоятеля Троицкой церкви Александровского уезда [1], где произошла конфликтная ситуация с членами Общества Трезвости, основанного Иоанном Чуриковым (Самарским). В исследовательской литературе до настоящего времени сохраняется дискуссионный характер оценок данного братства –в частности, вопрос о его квалификации в качестве сектантского объединения либо в ином качестве. Беседы Иоанна Чурикова оказывали глубокое воздействие на слушателей, побуждая многих из них встать на путь нравственного исправления. Однако факт недопущения православных священников на данные собрания вызывал серьёзную озабоченность настоятеля. По окончании указанного инцидента официальные беседы членов братства были запрещены [22: 33-34].

С сентября 1915 г. иерей Иоанн нёс служение в должности настоятеля Скорбященского храма. Он обратился в Министерство народного просвещения с прошением о допуске к преподаванию Закона Божьего в городских училищах; прошение получило одобрение, и о. Иоанн приступил к обязанностям законоучителя в 6-м мужском четырёхклассном городском училище имени М.В. Ломоносова [8: 10]. За годы служения он снискал глубокое уважение как со стороны причта, так и со стороны паствы. Церковный староста Скорбященского храма, почётный гражданин С.М. Грудинин, в

своём прошении об отставке дал иерею Иоанну следующую характеристику: «неутомимый и бескорыстный труженик, благотворитель храма, красноречивый проповедник» – и ходатайствовал о возведении его в сан протоиерея [8: 12]. Посвящение в протоиереи состоялось в 1917 г. В 1919 г. о. Иоанн убыл в Самару, где нёс служение настоятелем. В 1923 г. он был арестован и отправлен в ссылку в Казахстан [23: 14-15]. Последние годы жизни провёл в Казани [24].

Ещё один выпускник Самарской семинарии (уроженец Самарской губернии) Н.С. Тычинин ещё в период обучения в академии получил приглашение от рабочих Екатеринбургской бумагопрядильной мануфактуры совершать богослужения и проводить собеседования в церкви, действовавшей при мануфактуре.

Николай Смарагдович Тычинин, завершив Самарское духовное училище и Самарскую семинарию в 1897 г. по первому разряду, получил назначение на должность псаломщика в село Хорошее Самарского уезда. Ранее (до 1892 г.) он исполнял обязанности надзирателя в Самарском духовном училище. Рукоположение в сан священника последовало в 1893 г. В последующем о. Николай занимал должности заведующего и законоучителя церковно-приходских школ, законоучителя земской школы Николаевского уезда, состоял членом Николаевского отделения епархиального училищного совета, а также наблюдателем церковных школ. За деятельность в области народного просвещения он удостоивался епархиальных наград. Кроме того, иерей Николай входил в состав православного миссионерского общества и исполнял функции цензора катехизических поучений. В 1906 г., согласно поданному прошению, он был уволен за штат и в том же году поступил для продолжения образования в Санкт-Петербургскую духовную академию [9].

В период обучения Н.С. Тычинин произносил проповеди и проводил беседы в Крестовоздвиженской церкви на Варшавском вокзале. Рабочие Екатеринбургской бумагопрядильной мануфактуры, посещавшие данный приход, обратили внимание на о. Николая и предложили ему взять на себя совершение богослужений и проведение собеседований в фабричном храме. Первоначально о. Николай отклонил поступившее предложение, однако впоследствии дал согласие, о чём рабочие и указали в соответствующем ходатайстве [8]. Молитвенный дом при мануфактуре был преобразован в храм в 1896 г. по инициативе самих рабочих, которые внесли посильный вклад в это дело, пожертвовав церковную утварь и иконы. Администрация мануфактуры, во исполнение обращения рабочих, направила в духовную консисторию прошение о назначении отдельного священника для совершения праздничных, воскресных и отдельных великопостных богослужений, а также для проведения собеседований в церкви при мануфактуре. Указом духовной консистории от 2 октября 1907 г. совершать богослужения и беседы было разрешено, а 31 октября, принимая во внимание похвальные отзывы управляющего Екатеринбургской мануфактуры о пастырской деятельности студента академии священника о. Николая Тычинина и о благотворном влиянии его на рабочих, а также ходатайство управляющего о разрешении продолжать ему служение при мануфактуре», это право было подтверждено [8]. Вплоть до 1910 г. о. Николай продолжал осуществлять пастырско-миссионерскую деятельность в указанной церкви. После принятия решения о строительстве нового прихода он был отозван, несмотря на ходатайства рабочих о его возвращении [9]. В январе 1910 г. Николай Смарагдович был прикомандирован сверх штата к домовому храму военного и морского духовенства. Спустя несколько месяцев после окончания Академии с присвоением степени кандидата богословия (с января 1911 г.) о. Николай был зачислен в штат той же церкви [2]. Однако уже в августе он обратился к митрополиту с рапортом о принятии его в епархиальное ведомство и о возможности включения его в штат новой Никольской церкви, построенной по императорскому указу специально для рабочих. В своём прошении иерей Николай писал: «Трёхлетнее служение сблизило меня с рабочей средой этого района, и я считаю нравственным долгом трудиться там и в дальнейшем...» [9]. Положительной резолюции он не получил; а был определён вторым священником церкви во имя Святой Живоначальной Троицы в Галерной гавани. Впоследствии о. Николай занял должность настоятеля, став последним настоятелем данного храма вплоть до его закрытия в 1927 г. [25: 87-88].

Последующая судьба Николая Тычинина остаётся неизвестной исследователям.

Аналогичную пастырско-миссионерскую деятельность в рабочей среде осуществляли также священники Пётр Успенский и Борис Клеандров.

Петр Иннокентьевич Успенский, выходец из Самарской губернии, после окончания Самарского духовного училища и Самарской семинарии (1886 г.) поступил в Санкт-Петербургскую духовную академию, которую завершил в 1901 г. с присвоением степени кандидата богословия. В августе того же года он принял священнический сан и приступил к служению в приютской церкви в честь иконы Божией Матери «Утоли моя печали». В 1902 г. был назначен настоятелем и законоучителем в

приют принца П. Ольденбургского. О. Пётр принимал деятельное участие в работе общественных организаций, в частности в городском Попечительстве о народной трезвости, а также в Попечительстве о бедных. Кроме того, он преподавал Закон Божий в Тенишевском училище. [26: 65-70]. Согласно поданному прошению, осенью 1910 г. о. Петр был переведён на должность священника в Екатерининскую (Екатерингофскую) церковь, мотивируя это тем, что «живу и действую в районе этого прихода, знаком с жизнью, люблю проповедовать». В том же году он занял должность настоятеля. [10: 1]. При храме функционировало приходское благотворительное общество вспомоществования бедным, при котором были учреждены богадельня на 40 мест и детский приют на 20 мальчиков и 20 девочек. [27]. О. Пётр активно включился в социальную работу по оказанию помощи нуждающимся. Как свидетельствует источник жители района в своей массе были фабрично-заводскими рабочими, многие из которых недавно прибыли в столицу [26: 71-72]. Люди проживали в стеснённых условиях, зачастую непосредственно при фабриках, в связи с чем пастырская поддержка являлась для них жизненно необходимой. О. Пётр сохранял верность пастырскому и просветительскому служению в приходе до конца своих дней [28: 240].

О. Пётр, равно как и о. Борис Клеандров, оказался в числе первых, кто пострадал от советской власти: оба были расстреляны в 1918 г. Обвинение, предъявленное при аресте, гласило: «погромная антисоветская агитация» [15].

Борис Макарьевич Клеандров происходил из Самарской губернии. По окончании Самарской семинарии (1903 г.) и принятии священнического сана он нёс служение в селе Константиново. Впоследствии о. Борис принял решение продолжить образование и в 1907 г. успешно выдержал вступительные испытания в Санкт-Петербургскую духовную академию [26: 56-57].

Будучи ещё студентом, он включился в деятельность Санкт-Петербургского «Общества религиозно-нравственного просвещения в духе Православной Церкви». Упомянутое Общество было учреждено в конце XIX столетия в Петербурге по инициативе столичного духовенства и светских лиц. На всём протяжении своего существования (с 1881 по 1918 г.) Общество консолидировало наиболее деятельных священников столицы, а также представителей светской общественности [29: 64].

В рамках деятельности вышеупомянутого Общества О. Борис достаточно быстро зарекомендовал себя как подлинный ревнитель просвещения. Им было проведено свыше трёхсот духовно-просветительских бесед с рабочими на Варгунинской писчебумажной фабрике в Санкт-Петербурге. В распоряжении Общества находилось несколько храмов, возведённых на земельных участках, пожертвованных ему. Закладка храма преподобного Серафима Саровского, с которым оказалась связана последующая судьба о. Бориса, состоялась в 1909 г.; обязанности делопроизводителя строительной комиссии он принял на себя [26: 58-59]. Освящение главного престола осуществил уже в 1910 г. бывший учитель Б.М. Клеandroва – митрополит Вениамин (Казанский) [15]. Председатель Общества протоиерей Философ Орнатский рекомендовал о. Бориса к исполнению священнических обязанностей в новопостроенном храме, а после окончания академии (1911 г.) – к зачислению его в клир в качестве штатного священника [11], [2]. Район служения Бориса Макарьевича был населён преимущественно рабочими; храм в этих условиях превратился в центр просвещения. При храме были организованы Серафимовское общество трезвости, еженедельные внебогослужебные чтения, сельскохозяйственные курсы, народный хор; открыты библиотека-читальня, Серафимовская церковно-приходская школа, а в 1917 г. – женское Серафимовское училище. О. Борис прилагал все усилия для реализации столь востребованных проектов. Однако революционная реальность внесла кардинальные изменения в этот уклад. Борис Кеандров публиковал литературные сочинения; наибольшую известность приобрели его повести «Гамалиил» и «Первая жертва бессильной злобы». Он был расстрелян (как и о. Пётр) по обвинению в «систематической агитации против советской власти» в период после убийства М.С. Урицкого – с 30 августа по 1 октября 1918 г. [30: 16].

В ряду репрессированных священников 30-х годов выходцев из Самарской епархии, нёсших служение в Санкт-Петербурге, следует также указать Владимира Александровича **Рыбакова**, **Никифора Никифоровича Стрельникова**, **Вадима Васильевича Ястребова**. Первые двое происходили из Самарской губернии, последний – из Нижегородской. О. Владимир занимался научной деятельностью защитил магистерскую и докторскую диссертации, во время Первой мировой был назначен главным священником генштаба, служил в Храме Спаса-на-водах, позднее в Николо-Богоявленском соборе, преподавал на Богословских курсах [31: 65-73]. О. Никифор преподавал там же до своего ареста [32: 5-8], служил в разных храмах города, последним был Спаса на крови [33]. О. Вадим Ястребов служил до закрытия в храме святого благоверного князя Александра Невского [34], последним местом служения был храм на Волковом кладбище [35: 418].

Все эти священники не покидали свою паству, достойно пронесли свой пастырский крест до мученической кончины. Необходимо упомянуть, что все пострадавшие священнослужители о которых шла речь через несколько десятков лет, были реабилитированы.

Резюмируя выше сказанное, следует констатировать: все выпускники Самарской семинарии, служившие в Санкт-Петербурге, внесли весомый вклад в активизацию религиозных чувств у стремительно растущего населения столицы. Руководствуясь указами Святейшего Синода, регламентировавшими пастырско-миссионерскую деятельность воспитанников семинарий и академий, эти священники активно включились в социальную работу, действуя в рамках сложившихся общественных институтов помощи населению в преодолении трудных жизненных обстоятельств, и способствовали просвещению народа и утверждению духовных ориентиров. Удовлетворение духовных запросов являлось насущной потребностью для представителей различных профессиональных групп; нередко сами рабочие, начиная с организации молебных комнат, выступали инициаторами открытия самостоятельных приходов, школ, училищ. Способность выслушать, понять и поддержать сближала священников с народом на духовном уровне; между ними возникала глубокая духовная связь, которую паства стремилась сохранить. Эти люди, будучи истинными пастырями и сохраняя верность заветам своих наставников, оставались преданными священническому долгу до конца своих дней.

Б.М. Клеандров, В.А. Рыбаков и Н.Н. Стрельников Архиерейским собором Русской Православной Церкви причислены к лику святых новомучеников и исповедников Российских.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф.802. Оп.10. Д.300.
- 2 РГИА. Ф.802. Оп.10. Д. 431.
- 3 РГИА. Ф.802. Оп.10. Д. 201.
- 4 Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб) Ф.19. Оп. 115. Д. 846.
- 5 ЦГИА СПб. Ф.19. Оп. 115. Д. 848.
- 6 ЦГИА СПб. Ф.19. Оп. 115. Д. 849.
- 7 ЦГИА СПб. Ф.277. Оп.1. Д.161.
- 8 ЦГИА СПб. Ф.19. Оп. 115. Д.1939.
- 9 ЦГИА СПб. Ф.19. Оп. 115. Д.1940.
- 10 ЦГИА СПб. Ф. 19. Оп. 115. д.1952.
- 11 ЦГИА СПб. Ф. 19. Оп. 115. д.828.
- 12 Шкаровский М.В. Санкт-Петербургская духовная академия и её святыни. // Поволжский вестник науки. 2024. № 4 (34) С. 22-25.
- 13 Шкаровский М.В. Санкт-Петербургские Духовные школы в XX-XXI вв. т. 1. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской Православной Духовной Академии, 2015. – 560 с.
- 14 Устав и штат православных духовных академий, высочайше утвержденный 20 апреля 1884 года. - Казань: Тип. имп. ун-та, 1884. – 50 с.
- 15 Избранник Божий и народа: жизнеописание священномученика Вениамина, митрополита Петроградского и Гдовского. СПб., 2006. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Zhitija_svjatykh/izbrannik-bozhij-i-naroda/10 (дата обращения: 19.05.2026).
- 16 В Саров и по центральной России. Экскурсия семинаристов // СЕВ 1905. № 24 (приложение). 24 с.
- 17 Выпускники Санкт-Петербургской (с 1914 - Петроградской) духовной академии 1814-1894, 1896-1918 гг. URL: <https://petergen.com/bovkalo/duhov/spbda.html> (дата обращения: 10.05.2026).
- 18 Свечников В.С. Призма времени: монография. Книга первая. Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 2016. 200 с.
- 19 Устав православных Православных Духовных Академий 2.04.1910 г. // Полное собрание законов Российской Империи. Собрание 3-е: в 33 т. 1910. Отд-ние 1-е: От № 32883-34628 и Дополнения. – СПб: Гос. тип., 1885-1916, 1913. С. 414-431.
- 20 Сборник действующих и руководственных церковных и церковно-гражданских постановлений по ведомству православного исповедания / Сост. Т. Барсов. СПб.: Синод. тип., 1885. Т. 1. – XX, 663, CLXXVIII с. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Timofej_Barsov/sbornik-dejstvuyushhih-i-rukovodstvennyh-tserkovnyh-i-tserkovno-grazhdanskih-postanovlenij-po-vedomstvu-pravoslavnogo-ispovedaniya/3_34 (дата обращения: 20.05.2026).

- 21 Завьялов А.А. (1861-1907). Циркулярные указы Святейшего правительствующего синода 1867-1900 гг. – 2-е изд., доп. – СПб: Издат-во И.Л. Тузов, 1901. – 444 с.
- 22 Зарембо Н.Г. Духовные власти Санкт-Петербурга и народное трезвенническое движение чуриковцев (1907–1914 гг.) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2010. С. 30-35.
- 23 Новые материалы о преследованиях за веру в Советской России // Церковно-исторический вестник. 1999. № 2/3.
- 24 БД ПСТГУ «Новомученики и исповедники Церкви Русской XX века». URL: http://martyrs.pstbi.ru/bin/nkws.exe/no_dbpath/docum/ans/newmr/?HYZ9EJxGHoxITYZCF2JMTcmZsS8iVu0eeuyvbdOqcvruGcCWedOrWTcGZeU-yPqhi9X2sBE* (дата обращения: 21.05.2026).
- 25 Черепенина Н.Ю., Шкаровский М.В. Православные храмы Санкт-Петербурга 1917 - 1945 гг. Справочник. СПб., 1999. - 366 с.
- 26 Нестор (Кумыш Владислав Юрьевич, игумен; 1961-). Новомученики Санкт-Петербургской Епархии. – СПб.: Сатисъ, Держава, 2003. – 250 с.
- 27 Святые Петербургской епархии: Вып. 1-5. - СПб: Б.и., 1915. - 518 с. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/svjatyni-peterburgskoj-eparhii/ (дата обращения: 21.05.2026).
- 28 Синодик гонимых, умученных, в узах невинно пострадавших православных священно-церковнослужителей и мирян Санкт-Петербургской епархии: XX столетие. 2-е издание дополненное. СПб.: Альфа, 2002. – 280 с.
- 29 Священник Иоанн Тарасов История учреждения в Петербурге общества распространения религиозно-нравственного просвещения в духе православной церкви // Христианское чтение № 5, 2015. С. 164-173.
- 30 Санкт-Петербургский мартиролог. СПб.: Изд-во «Мирь», «Общество святителя Василия Великого», 2002. 416с.
- 31 Шкаровский М.В. «Покажите народу лицо батюшки- мученика...»: Жизненный путь протоиерея Владимира Рыбакова (1869–1934). // Вестник Исторического общества № 1, 2018. С. 65-73.
- 32 Антонов В.В. Священномученик Никифор Стрельников // Православная жизнь. Джорданвилль. 1995. № 2. С. 5–8.
- 33 Стрельников Никифор Никифорович, протоиерей. Туркестанская голгофа. База данных о репрессированных священнослужителях и мирянах Средней Азии и Кавказа. URL: <https://turkestanskaya-golgofa.info/repressed/strelnikov-nikifor-nikiforovich> (дата обращения: 21.05.2026).
- 34 Возвращённые имена. Книги памяти России. URL: <https://visz.nlr.ru/person/show/7995#prettyPhoto> (дата обращения: 21.05.2026).
- 35 Ленинградский мартиролог 1937–1938. СПб, РНБ, 1996. Т.2 - 575 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

С. А. Нестерова

Россия, г. Самара, Приволжский

государственный университет путей сообщения

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАМКАХ
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

В статье рассматривается актуальная проблема формирования традиционных российских духовно-нравственных ценностей у студентов высшей школы в контексте реализации государственной политики (Указ Президента РФ № 809 от 09.11.2022). Автор, опираясь на труды Российской академии образования и концепцию развития и бытия личности, разработанную В.С. Мухиной, обосновывает необходимость сосредотачивать усилия педагогического сообщества на воспитательной составляющей образовательного процесса. Особое внимание уделяется учебно-профессиональной деятельности как среде, обладающей значительным воспитательным потенциалом. В статье предложена поэтапная методика овладения ценностями (познание; осмысление; эмоциональное переживание; реализация в поведении), а также практические

рекомендации по организации диалоговых, субъект-субъектных отношений между педагогом и студентами. На примере дисциплины «Религии мира», преподаваемой в Приволжском государственном университете путей сообщения, демонстрируются конкретные методы работы (анализ первоисточников, визуализация библейских сюжетов, построение проблемных ситуаций).

Ключевые слова: традиционные российские духовно-нравственные ценности, учебно-профессиональная деятельность, субъект-субъектные отношения, внутренняя позиция личности, религии мира, педагогическая методика.

Внешние угрозы и внутренние вызовы заставили общество и правительство Российской Федерации задуматься над проблемой формирования общероссийской гражданской идентичности, определить, какие ценности лежат в основе российского общества, обеспечивая единство народов России, какие нравственные постулаты способствуют здоровому духовному развитию личности в социуме. Аксеологические ориентиры, создающие мировоззрение граждан России, именуется в указе № 809 Президента РФ от 9 ноября 2022 года традиционными российскими духовно-нравственными ценностями. К ним относят «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [8]. Одной из областей реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей заявлена сфера образования, воспитания, работы с молодежью [8].

Сотрудники Российской академии образования (далее – РАО) в краткие сроки много сделали для того, чтобы подход к традиционным российским ценностям как к аксеологической основе отечественной системы образования отразился в научно-методических разработках и программных статьях [1] [6].

Работа по исполнению указа Президента РФ в сфере высшего образования привела к изменению вектора образовательной парадигмы. На передний план выдвинулись воспитательные задачи, а не «гонка за утилитарными приоритетами формализованных достижений» [1: 10]. В недавно изданной методической разработке РАО «Научно-методические рекомендации по приобщению современных студентов вуза к традиционным духовно-нравственным ценностям» ключевой задачей образования видится «формирование внутренней позиции личности, а на ее основе – мировоззрения молодого человека ...» [6: 33].

Современная методика преподавания опирается на представление о человеке как социальной единице, как уникальной личности, обладающей способностью к идентификации и обособлению [6: 36]. Академик РАО, доктор психологических наук В.С. Мухина описала механизм, формирующий поведение личности в обществе как идентификацию – «присвоение отдельным индивидом всесторонней человеческой сущности» и обособление – «отстаивание отдельным индивидом своей природной человеческой и личной сущности» [2: 94]. При условии разумного воспитания оба компонента парного механизма, находясь в гармоничном взаимодействии, формируют личность в соответствии с ее внутренними потребностями и социальной необходимостью.

Исходя из убеждения, что на формирование личности индивида оказывает влияние его социальное окружение, методисты планируют насыщать повседневную среду вуза событиями, имеющими воспитательное значение: акции, праздники, творческие вечера, спортивные состязания, научные конференции. Воспитательный потенциал, несомненно, заложен в самом укладе жизни вуза, поэтому методисты рекомендуют выстраивать механизм взаимодействия студентов, преподавателей и административных работников на основе традиционных духовно-нравственных ценностей, тем самым в ежедневном общении раскрывать смыслы и расставлять ценностные приоритеты. В «Примерной программе воспитания в образовательной организации высшего образования» перечислены модули, имеющие педагогический воспитательный потенциал, среди них студенческое самоуправление, деятельность студенческих медиа, волонтерство, организация традиционных дел, профориентационная и учебно-профессиональная деятельность [9]. Остановим наше внимание на формировании духовно-нравственных ценностей в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Как известно, главными задачами учебно-профессиональной деятельности в вузе является освоение студентами знаний, умений, навыков необходимых в будущей профессии, развитие их личных качеств и общей культуры поведения. Не предполагая изменения содержания и структуры данного вида деятельности, специалисты РАО пишут об организации особого подхода к его реализации и раскрытия имеющегося воспитательного потенциала, который помог бы обучающимся студентам осознать принадлежность к российскому обществу, понять и принять ценностные основы его бытия. Аксеологический подход к образованию «предполагает понимание и реализацию

преподавателями смысловых и ценностных акцентов, определяющих отбор и интерпретацию изучаемого материала» [6: 36]. При этом знакомство студентов с принципами духовно-нравственных основ российского общества планируется как в рамках модуля «Основы российской государственности», так и всех других преподаваемых дисциплин.

В качестве ключевых системообразующих ориентиров для отбора материала и выстраивания логики занятия предлагаются:

1. Концепт национальных интересов России как суверенного государства с многовековой историей.
2. Исторического опыта отечественной педагогики, включенной в канву национального исторического опыта и на определенных этапах развития влияющей на эволюцию общества и государства.
3. Социологического запроса современной России на демонстрацию возможностей самореализации молодого поколения в российском обществе [6: 36].

Как видим, методисты ориентируют преподавателей на формирование у студентов гражданской идентичности через осознание себя частью российского общества, возвращение патриотизма, чувство гордости за достижения предков, воспитание идеалов созидательного труда, самореализацию на благо Отечества.

Вместе с тем, в указе № 809 Президента РФ от 9 ноября 2022 года признается существенным влияние традиционных для России религий, в том числе христианства, ислама, буддизма, иудаизма, на формировании исторического и духовного наследия страны, общероссийских ценностей. При этом заявляется, что «особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию» [8].

Ведущие ученые Российской академии образования видят педагогический потенциал в исследовании духовно-нравственных основ традиционных для России религий [1]. Рассуждая о православии, вдумчивый психолог В.С. Мухина отмечала, что внимание к мыслям, заповедям и притчам, заложенным в библейских текстах, делают человека более сензитивным к другим, к самому себе и к идеям, возвращенным в процессе долгого пути его духовного поиска себя и смысла своего присутствия в мире [4: 77]. Заметим, что несмотря на принципиальные различия в восприятии Бога и человека, у представителей различных религиозных традиций есть общие идеи нравственного построения общества людей, мысли о необходимости самосовершенствования человека, приоритете духовного над материальным, высокого понятия милосердия.

Ненавязчиво преподавать нравственные императивы, мотивировать студентов к личностному саморазвитию, закрепить усвоенные моральные принципы в деятельности - не простая педагогическая задача. Полагаем разумным в решении данной проблемы опереться на труды В.С. Мухиной - выдающегося российского ученого, психолога, посвятившего себя изучению феномена личности. В.С. Мухина в своих рассуждениях исходит из глубокой убежденности, что стремление быть личностью исконно присуще человеку. Ученый замечает, что личность в человеке не выстраивается по единому шаблону, а создается «через многотрудные поиски своей сути, через борения с соблазнами провокаций...» [3: 56]. Определяющими для формирования личности факторами В.С. Мухина называет генотип как предпосылку развития индивида, условия развития, внутреннюю позицию и чувство личности [3: 55]. Внутренняя позиция человека складывается из телесного самоощущения, понимания себя как отдельной личности, а так же осознания человеком окружающей реальности и тех ценностных установок, которых человек придерживается в отношении себя и других [3: 55]. Как мы понимаем, именно внутренняя позиция индивида является ведущим компонентом при формировании личности, способной преодолеть неблагоприятные стартовые условия и взрастить достойную, зрелую личность.

Возникает вопрос: как же возможно повлиять на формирование внутренней позиции молодого человека? В.С. Мухина на основании долгого опыта работы с уверенностью пишет, что юноши и девушки 15-18 лет независимо от уровня знаний и общего развития способны понять нравственные императивы. «Здесь важно, как взрослый формулирует эти идеи, как транслирует их в процессе доверительного общения и как дает понять своим юным собеседникам, что он искренне заинтересован в том, чтобы быть понятым» [4: 75].

Многое зависит от готовности преподавателя строить работу в рамках учебных дисциплин с учетом ценностной составляющей изучаемого материала и желания вести диалог со студентами о современных проблемах человека, семьи, общества и государства. На наш взгляд, принципиально важно умение педагога, избегая морализаторства и поучения (т.е. субъект-объектные отношения), выстраивать со студентами взаимозаинтересованный диалог (т.е. субъект-субъектные отношения),

помня, что передача и принятие ценностей происходит в обстановке доверия. Примем во внимание, что не только слова, но и повседневное поведение наставника, его отношение к окружающим и самому себе обладают мощным воспитывающим влиянием.

Представим процесс овладения духовно-нравственных ценностей в ходе учебно-профессиональной деятельности в виде нескольких этапов:

- **познание их содержания:** чтобы донести до слушателя какой-либо постулат, лектору надо четко сформулировать идею и образно ее представить;
- **осмысление и принятие:** чтобы обучающийся смог услышать и присвоить значимые идеи, авторитетный педагог, т.е. значимый и интересный для студента взрослый, передает ценности с помощью доверительного общения на основе взаимоуважительных субъект-субъектных отношений;
- **эмоциональное переживание:** для внутреннего принятия идеи нужен личностный отклик обучающегося, так как «сколько бы внешних ориентиров не предлагал социум для развития личности, только она сама выбирает, ставя под сомнения, вопрошая и утверждая и, в итоге, отбирая те из них, которые кажутся ей наиболее верными» [1: 10];
- **реализацию в поведении освоенной ценности:** в действии и рефлексии закрепляются ценностные установки, формируется мировоззрение.

В Приволжском государственном университете путей сообщения, до 2024 года носившего название Самарский государственный университет путей сообщения, более 20 лет существует кафедра «Теология», что свидетельствует о заинтересованности руководства вуза в духовно-нравственном развитии молодежи. Среди преподаваемых сотрудниками кафедры дисциплин есть курс «Религии мира», который знакомит студентов всех специальностей с культурно-религиозным многообразием, делая акцент на религиях традиционных для народов России. Дисциплина изучается в течение семестра, включает в себя лекционные и практические занятия, различные виды самостоятельной работы, завершается сдачей зачета. В рамках курса «Религии мира» апробированы и отработаны методы формирования духовно-нравственных ценностей у молодежи.

В ходе лекционных занятий дается научное, целостное знание о сущности религии как социокультурном феномене, типологии религий, сведения об их историческом пути и современном состоянии, объясняются догматические постулаты традиционных для народов России религий. Задача лектора не только объективно и логично выстроить подачу материала, но и привлечь студентов к его самостоятельному постижению, так как активно добытое знание лучше усваивается. Например, обучающиеся под контролем преподавателя могут составлять таблицы и схемы классификаций религий, используя метод мозгового штурма, выявлять сущностное отличие «мировых» религий от «национальных», разбирать религиозные термины «монотеизм» и «политеизм», определять функции религии в современном обществе. Приветствуются интерактивные формы преподавания, визуализация образа с помощью презентаций, проблемное обучение. Все эти методы можно применять как на лекциях, так и на практических занятиях.

На практических занятиях происходит осмысление и закрепление знаний, полученных на лекциях. Работа с текстами первоисточников имеет дидактический и нравственный смысл. Студентам можно предложить сравнить выдержки из Священных Писаний, в которых перечисляются морально-этические нормы: ветхозаветные заповеди, нагорная проповедь, исламские хадисы. Работа по сопоставлению нескольких текстов поможет сосредоточить внимание, развить аналитические способности, выявить нравственные постулаты, свойственные монотеистическим религиям.

Еще один популярный вид деятельности студентов на семинарах – это подготовка и представление небольших сообщений на заранее заданные темы. При этом презентация студентом сообщения о библейском сюжете или рассказ о религиозном деятеле не должны быть скучным зачитыванием энциклопедических данных. Преподавателю важно добиваться заинтересованности рассказчика и слушателей, так как именно эмоциональный отклик способен быть толчком к переносу внешнего знания об объекте в сферу внутренних убеждений личности. Это можно сделать через диалог со студентами, основанный на морально-этической связи библейских героев с понятными для студентов примерами обыденной реальности. В частности, В.С. Мухина рассматривала библейские образы Каина, Хама, Иуды как «неистребимые архетипы человеческой сущности» в концентрированном виде отражающие людские пороки: зависть, циничную насмешку, предательство. В противоположность им архетип Иисуса Христа и его апостолов являет нам образец терпеливого наставничества в поиске истины [5: 168-170].

Многие ветхозаветные и новозаветные сюжеты визуализируются благодаря великолепным произведениям художников. Например, известная сцена беседы Христа и грешницы у стен

Иерусалимского храма, описанная в Евангелии от Иоанна (Ин. 8: 2-11), изображена на полотне В.Д. Поленова «Кто из вас без греха?» Педагогический метод, сочетающий комплексное изучение текста Священного Писания, визуального образа, беседы, затрагивающей духовно-нравственные темы, способствует более глубокому погружению в проблему личностного выбора.

Создание проблемных ситуаций - действенный метод обучения. Проблемный метод обучения предполагает поиск наилучшего пути решения специально смоделированной проблемной ситуации. Тематика межрелигиозного диалога предоставляет для этого богатый материал. Возможен ли межрелигиозный диалог? На каких основах он должен строиться? Какие препятствия возникают в процессе общения людей разной религиозной принадлежности? В поиске ответов на такие актуальные вопросы затрагиваются важнейшие духовно-нравственные темы: свободы воли человека, его ответственности за свои поступки, воспитание принципа взаимоуважения, укрепления единства народов России.

Диалоговые площадки, дебаты, дискуссии способствуют формированию навыков рефлексии, выработке внутренней позиции личности и социальному самоопределению. Методика проведения учебной деловой игры «Пресс-конференция» подробно описана автором в статье «Методы и формы преподавания дисциплин о религии студентам негуманитарных специальностей» [7].

Как известно, ценностные ориентации формируются через практическое участие в деятельности. Участие в научных конференциях, подготовка докладов, написание статей позволяет перевести деятельность студентов из репродуктивной в творческую, связанную с ценностным отношением к проблемам собственного личностного роста, формирования навыков учебно-научной деятельности.

Все перечисленные приемы и методы преподавания должны помочь встроить изучаемые духовно-нравственные принципы в систему личных убеждений молодых людей. Дисциплина «Религии мира» в сочетании с циклами других учебных предметов, насыщенных аксеологическим содержанием деятельно способствует формированию традиционных духовно-нравственных ценностей у молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 4. С.4-17.
- 2 Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп.- М.: Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.
- 3 Мухина В. С. Личность, ее развитие и бытие на пересечениях внешних реалий и внутренней позиции // От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции: в 5 томах. 2015, С. 54-56.
- 4 Мухина В. С. Прибавление 1. Проблема мировосприятия, свободы и чувства самого себя // Развитие личности. 2016. № 1. С. 74-87.
- 5 Мухина В. С. Уникальный диапазон понятия «архетип» // Развитие личности. 2014. № 4. С. 163-201.
- 6 Научно-методические рекомендации по приобщению современных студентов вуза к традиционным духовно-нравственным ценностям / О.Ю.Васильева [и др.]. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. 44 с.
- 7 Нестерова С. А. Методы и формы преподавания дисциплин о религии студентам негуманитарных специальностей // Наука и культура России. 2021. Т.1. С. 63-66.
- 8 Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 [Электронный ресурс] // Президент России. URL: <https://rospatent.gov.ru/ru/documents/ukaz-prezidenta-rf-809-09112022/download> (дата обращения 29.01.2026)
- 9 Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования / О. Ю. Васильева [и др.]. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. 36 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

Ю. Н. Смирнов

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
им. акад. С. П. Королёва

ОБ ОТНОШЕНИИ В САМАРСКОЙ ЕПАРХИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ТАТАР-СТАРОКРЕЩЕН ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В

Одной из этнических групп населения Поволжья, получивших в XIX в. свою письменность и школу, стали крещеные татары. Они проживали в Самарской, Казанской и других соседних губерниях. В статье рассмотрены стихийные и научно обоснованные попытки включения их детей в систему общего и религиозного образования, отраженные в архивных и опубликованных источниках.

Ключевые слова: региональная история, Заволжье и Закамье, крещены, епископ Герасим (Добросердов), епископ Гурий (Буртасовский), Н.И. Ильминский, В.Т. Тимофеев.

Миссионерская деятельность в Самарской епархии заметно активизировалась после назначения в январе 1866 г. сюда новым епископом Герасима (Добросердова). Это было не удивительно с учетом личного опыта архипастыря, в котором были проповеди среди приверженцев шаманизма и ламаизма, споры о вере с секстанами–скопцами и лютеранскими пасторами. Однако на новом месте служения он обратил особое внимание на противодействие расколу, добившись от Синода разрешения на учреждение миссионерских станом для обращения в православие, прежде всего, старообрядцев и молокан [6: 33-34]. Не оставлялись без внимания народы Поволжья, как язычники, так и сравнительно недавно обращенные в православие. Известно, например, о чтении религиозных книг на чувашском языке в селениях, где проживали представители этой национальности [10: 14]. Однако учесть в миссионерской деятельности все вероисповедные и этнические особенности довольно пестрого по составу населения Заволжского края было трудно. Характерной в этой связи оказалась проблема просвещения одной из групп этого населения, так называемых, татар-старокрещен (самоназвание «крещены» или «керэшен»), принявших православие еще в XVI-XVII вв. [2: 99]

Интерес к проблеме, ставшей темой данной статьи, вызвала находка в архиве донесений Михаила Спиридонова, который был священником Черемшанской крепости и благочинным в Бугульминском уезде Самарской губернии, и Алексея Доброхотова, служившего священником в расположенной неподалеку Старо-Кувакской слободе [9]. Ныне это села Черемшан и Старый Кувак в Республике Татарстан вблизи северной окраины современной Самарской области. Заселение этих земель интенсивно шло в XVIII в. военно-служилыми людьми [7: 48-49, 51-52] и крестьянами разных национальностей [1: 472]. Данное обстоятельство объясняет сложившуюся здесь сложную этноконфессиональную ситуацию.

Донесения-«репорты» указанных священников были направлены на имя владыки Герасима, посетившего 26 августа 1866 г. Старо-Кувакскую слободу. Там архиерей обратил внимание на местных крещеных татар и предложил Алексею Доброхотову найти учителя для их детей. Священник обратился к проживавшему здесь мещанину Алексею Сарбайцеву, занимавшемуся мельничным делом. Тот, правда, не писал и не читал по-татарски, но достаточно хорошо говорил на этом языке, а также по-мордовски и по-чувашски, что, видимо, было необходимо для получения и исполнения заказов на мельничные работы. Не услышав от Сарбайцева прямого отказа от занятий с татарскими детьми и получив, как он считал, устное согласие, отец Алексей поспешил в «репорте» епископу от 10 сентября 1866 г. сообщить о выполнении данного ему поручения по поиску учителя [9: 2].

Ситуация изменилась после получения указа Самарской духовной консистории от 2 ноября о том, что за обучение татарских детей будет выплачиваться жалование из миссионерских сумм, которые епископ Герасим выделил для вознаграждения активных проповедников и ревнителей православия, в размере 20 руб. серебром за треть года. Выслушав указ, Сарбайцев счел такую оплату предполагаемого учительского труда неудовлетворительной, потому что, занимаясь с детьми, он «должен будет вместо себя, к мельничному своему заведению приискать такого ж в качестве мастера, каков он сам есть», а предложенный оклад давал ему возможность, нанять только одного работника, а «быть может, еще и нет». Он попросил священника: «Не благоугодно ли будет епархиальному начальству за мою постоянную заботливость с мальчиками прибавить еще столько же жалования, тогда я, видя себя вновь обеспеченным, отзовусь вполне готовым принять дело учения» [9: 2об.].

Из дела не видно, что эта просьба о повышении оклада жалованья была доведена до сведения епархиального руководства. Вероятно, старокувакский священник не решился обременить ею свое начальство. В своей же записке на имя благочинного отца Михаила от 11 января 1867 г. (русской грамотой в отличие от татарской Сарбайцев владел) мельник обосновывает свой отказ иначе, мол,

«как малограмотный и художноуший татарский язык к обучению означенных детей, сознает себя совершенно неспособным, и с чего взял священник Доброторов указывать на него, как на готового на учительскую должность, ... не знает». В тот же день благочинный отправил об этом «покорнейший репорт» на имя владыки Герасима [9: 1 и об.].

После этого пришлось оправдываться уже старокувакскому священнику, который продолжал настаивать на том, что Сарбайцев «напрасно себя унижает», поскольку «может принять на себя труд обучать детей» и не доволен лишь предложенной оплатой [9: 2об.]. Дальнейшего продолжения это дело, судя по всему, не имело, и школьное обучение детей крещеных татар в Старо-Кувакской слободе на родном языке не было организовано. Полагаем, что обе высказанные в процитированном документе причины отказа Сарбайцева от учительства вполне справедливы. Сказалось и нежелание мельника остаться внакладе от потери привычного дохода, и имело место явная его неготовность к работе с детьми из-за отсутствия педагогических навыков и недостаточного знания их языка.

Если же посмотреть на этот случай шире, то возникает вопрос, почему в Самарской епархии пытались использовать архаичный способ обучения, напоминающий средневековые школы «мастеров грамоты», в то время, когда уже разворачивалась деятельность выдающегося ученого и педагога Н.И. Ильминского (1822-1891). Как опытный филолог-тюрколог он пришел к выводу том, что язык татар-старокрещен заметно отличается от литературного татарского, изобилующего арабскими и персидскими заимствованиями, пришедшими вместе с исламом. Важным шагом стало составление для них нового алфавита на основе кириллицы вместо распространенной тогда татарской письменности на основе арабской графики. В 1863 г. помощник и сотрудник Ильминского из старокрещеных татар В.Т. Тимофеев (1836-1895) начал занятия с детьми из числа своих соплеменников в специально организованной в Казани школе, где занятия велись по уже изданному на их языке букварю. На язык кряшен были переведены православные молитвы и рассказы о событиях священной истории, они также использовались в учебном процессе [4: 122, 124].

В 1864-1865 уч. году при поддержке попечителя Казанского учебного округа школа стала официально действующим учебным заведением. В ней в 1866 г. учились уже 40 чел. [3: 198]

Неприменение достижений школы и методики Н.И. Ильминского в Самарской губернии частично объясняется новизной дела и бюрократическими барьерами между разными епархиями. Однако это объяснение будет неполным. Так, достаточно скоро казанское Братство св. Гурия, тесно сотрудничавшее с Ильминским и применявшее его опыт, начало действовать среди крещеных татар Уфимской и Вятской губерний. Интерес к системе Н.И. Ильминского активно проявлялся и в Симбирской губернии [7: 116-117].

Что касается Самарской губернии, то сам Н.И. Ильминский до конца XIX в. горько сетовал, что в ней не было противодействия татарско-мусульманской пропаганде. Он считал, что в Самарской епархии миссионерское дело в части противостояния распространению ислама «было в забросе, несмотря на то, что в ней было много инородцев, даже язычников», подверженных его влиянию. Православные ученые и священники рубежа XIX-XX вв. полагали, что только с назначением в Самару епископа-миссионера Гурия (Буртасовского) начали происходить положительные изменения в деле христианского просвещения местных татар и других народов в этой губернии Поволжья [7: 208, 237-238].

Владыка Гурий пребывал на самарской кафедре в 1892-1904 гг. [9: 19-20] Важным событием этого времени и показателем восприятия идей Н.И. Ильминского в Самарской губернии и епархии стало проведение 22-28 августа 1899 г. в их административном центре под председательством епископа Гурия общероссийского «Съезда деятелей и руководителей инородческого образования» [8]. Он стал одним из первых педагогических и общественных форумов, специально посвященных вопросу функционирования национальных школ и развития образования на языках народов России. В Самаре же при этом архипастыре была опубликована сначала в местных «Епархиальных ведомостях», а затем отдельным изданием самая полная биография Н.И. Ильминского, в которой, кстати, без купюр были приведены и его нелестные отзывы о состоянии христианского просвещения нерусского населения в здешней епархии [7].

Таким образом, отразившаяся в изученном архивном деле неудавшаяся попытка организовать в одном из селений Бугульминского уезда Самарской губернии школьное обучение детей крещеных татар, тем не менее, была показателем важной тенденции расширения контингента учащихся путем охвата части молодежи, для которой русский язык не был родным. Одновременно с этой попыткой в соседней Казанской губернии происходило становление научно обоснованной и более современной педагогической системы, нацеленной на тот же контингент и со временем получившей широкое распространение по России, в том числе в Самарском крае.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Артамонова Л. М. Использование массовых источников и устных преданий при реконструкции освоения лесостепного Заволжья в 1750–1760-е гг. // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 471–475.
- 2 Ведерникова Т. И. Православные праздники кряшен д. Назаровки Клявлинского района Самарской области как объект нематериального и этнокультурного достояния // Двадцать девятое Иоанновские чтения. Материалы науч. конф., посв. памяти Высокопреосвященнейшего Иоанна, митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского. Самара: НТЦ, 2026. С. 99–105.
- 3 Исхаков Р. Р. Школьное просвещение крещеных татар в XIX в. // Научный Татарстан. 2011. № 1. С. 195–208.
- 4 Колчерин Алексей, священник. Православная миссия через просвещение: школы Н.И. Ильминского во второй половине XIX – начале XX вв. // Христианское чтение. 2013. № 1. С. 114–135.
- 5 Очерки истории Самарского Поволжья: коллективная монография / П.С. Кабытов, Э.Л. Дубман, О.Б. Леонтьева [и др.]. Самара: ООО «САМАРАМА», 2025. 268 с.
- 6 Смирнов Ю. Н. Создание и начало деятельности Самарского епархиального комитета Православного миссионерского общества // Двадцать седьмые Иоанновские чтения. Материалы науч. конф., посв. памяти Высокопреосвященнейшего Иоанна, митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского. Самара: НТЦ, 2024. С. 28–50.
- 7 Спасский Н. А. Просветитель инородцев Казанского края Николай Иванович Ильминский. Самара: Типография Самарской Духовной Консистории (Н.А. Жданов), 1900. 374 с.
- 8 Съезд деятелей и руководителей инородческого образования, состоявшийся 22–28 августа 1899 года в Самаре. Материалы съезда. Самара: [б/и.], 1899. 29 с.
- 9 ЦГАСО. Ф. 356. Оп. 1 Д. 58. Бумаги разного содержания по Епархиальному управлению за 1866 г. Л. 1–3.
- 10 Якунин В. Н. Роль правящих архиереев в становлении и развитии Самарской епархии в 1851–1917 гг. // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2019. № 4 (52). С. 9–25.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии О. А. Агаповым

Секция 3

Современные тенденции развития русской и славянской филологии: теория и методика преподавания

Г. Н. Агрова

Россия, г. Вольск, Военная академия
материально-технического обеспечения (филиал)

«...СКЛОНЮСЬ ПРЕД ЕЛЬЮ, РЯДОМ С ВЕРБОЙ»: СПЕЦИФИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДЕНДРОНИМА «ЕЛЬ» В ЛИРИКЕ Б. АХМАДУЛИНОЙ

Представлена специфика функционирования дендронима ель и его дериватов в лирике Б. Ахмадулиной. Дан обзор факторов и тематических сфер-источников образности, обуславливающих индивидуально-авторские интерпретации дендронима.

Ключевые слова: дендроним, ель, елка, интерпретация, семантика, лирика.

Изучение дендронимной лексики в творческом наследии Б. Ахмадулиной представляется интересным и продуктивным. Ряд работ посвящен пейзажному дискурсу [9], [13], флористическим образам [11], отдельным концептам с наименованием растительных реалий [12].

Цель статьи – охарактеризовать специфику функционирования дендронима *ель* и его дериватов в лирике Б. Ахмадулиной. В задачи входит обзор факторов, обуславливающих индивидуально-авторские интерпретации дендронима, и определение тематических сфер – источников образности. Материалом исследования послужили 24 стихотворения, отобранных на базе поэтического подкорпуса Национального корпуса русского языка [8] с 66 фрагментами, содержащими лексемы *ель*, *ёлка* и *ёлочка*.

Д. К. Зеленин, изучая духовную культуру славян, указывал на апотропеическую и мистическую функции колючих деревьев [5: 185]. Т. А. Агапкина обрисовала широкий круг применения елей в обрядовых действиях славян [1: 4]. В. П. Ершов видел в фольклорных представлениях о ели отражение «мифопоэтической проекции Вселенной, коррелят мировой вертикали» [4: 121]. М. Н. Эпштейн сравнивал рождественскую елку с неопалимой купиной, горящим и несгорающим кустом, а сущностью праздника считал приостановку хода времени, воцарение вечности «здесь и сейчас» [13: 95]. Данные мифопоэтические и культурные представления о ели в качестве первоисточника образности, безусловно, находят отражение в поэзии Б. Ахмадулиной, однако претерпевают существенную трансформацию в соответствии с индивидуально-авторской картиной мира поэтессы.

Дендроним *ель* и его дериваты используются Б. Ахмадулиной почти исключительно для воссоздания в стихах атмосферы рождественских праздников. Динамика семантики тропеических конструкций с компонентом *ель*, на наш взгляд, может быть предопределена рядом факторов:

- поэтико-художественной преемственностью. Б. Ахмадулина постоянно производит настройку поэтического камертона в соответствии с образцами гениальных предшественников. Многие исследователи лирики поэтессы прослеживают ее связь с творчеством Пушкина, Ахматовой, Цветаевой, Пастернака и других классиков. Т. В. Алешка считает, что Б. Ахмадулина «выступает хранительницей полнокровного, гибкого звучного языка русской поэзии» и отмечает, что «все свои поступки и слова» поэтесса соотносит с «нравственными идеалами», транслируемыми художниками слова [3: 15–16]. Осознание своей роли как продолжательницы дела великих русских поэтов не позволяет поэтессе снижать слог, направлять лирику на служение утилитарным целям. Из множества,

или, говоря словами лингвиста Е. П. Иванян, «поливариантности интерпретаций» [6: 135] семантики рассматриваемого дендронима Б. Ахмадулиной близки позиция Н. Клюева и П. Соловьевой, в поэзии которых *ель* выступает молитвенным деревом, а также Б. Пастернака с его трактовкой *ёлки* как символа святочного времени;

- историко-культурным багажом автора. Созидающая сила искусства для поэтессы неоспорима. Аллюзии на культурные шедевры присутствуют во множестве лирических описаний: *Мглу сумерек и впрямь содеял Врубель. / Ещё не зная, облачат во что, / в красе невинных кружев или рубищ / в дверь обречённо божество вошло...* [31 декабря: к елке, 1999]. В результате авторской экспликации слияния красок художественного полотна и элементов праздничного убранства рождественского дерева оформляется синкретичная интерпретация образа *ели* – растительного бога-жертвы, сознательно идущего на казнь во имя великого праздника. М. Н. Эпштейн писал, что *ель* «приносит себя в жертву счастью Нового года» [13: 84];

- непрерывным напряженным поиском эстетических идеалов, одним из которых становится природа. Исследователи [2], [3], [7], [9], [11]–[15] единодушны во мнении, что мир природы в представлении Б. Ахмадулиной подчас гармоничнее, совершеннее природы человека: *Вербным воскресеньем / склонюсь пред елью, рядом с вербой* [Изгнание елки, 1997], и это ясно доказывает художественная интерпретация образа *ели*, которую поэтесса называет божеством, идолом, царицей. Адъективная составляющая тропеических конструкций, примыкающих к компоненту *ель*: *возлюбленное древо, доверчивое древо, божье древо, лесная дева, пришелец желанный* – красноречиво говорит о значимости для поэтессы формируемых им образов;

- лейтмотивом всего творчества автора, вытекающим из осознания роли поэта как носителя трагической судьбы, жертвы социально-политической системы, фаворита-временщика, обладателя хрупкой славы и находящим отражение в представлении многих, в том числе растительных, реалий в лирике поэтессы. Во многих произведениях есть прямая параллель судеб заслужившего признание искрометным талантом и тем не менее отвергнутого родиной художника и рождественского дерева, служащего предметом всеобщего восхищения лишь в дни торжеств и забываемого сразу после них: *... словно ёлки отверженной мёртвые блёстки / на помойке, — давно ли прекрасна была?* [Жалобы пишущей ручки, 1999]. Данная интерпретация образа *ели* в лирике поэтессы является повторяющейся, частотной. Подобные трактовки исследователь дендронимов М. Г. Соколова именует «устойчивыми поэтическими образами» [10: 90].

Образ сравнения с компонентом-дендронимом *ель* используется Б. Ахмадулиной и для воссоздания процесса собственного поэтического труда: *Всю ночь напролёт для неведомой цели / бессмысленно светится подвиг души, / как будто на ветку рождественской ели / повесили шар для красы и ушли* [Луна в Тарусе, 1976];

- диалогичностью в построении лирических размышлений. *Ель* в поэзии Б. Ахмадулиной выступает в роли близкой подруги, благодарной слушательницы, давней поверенной дум и воспоминаний: *Я, ёлке посвящать привыкшая печаль...* [Ночь возле елки, 1999];

- пронизывающей всю лирику поэтессы эмоцией волнения, состоянием напряжения, печали, тревоги. Лишь одно из посвященных *ели* как новогоднему дереву стихотворение передает гамму исключительно положительных эмоций: *... и только любить, только ель наряжать / и созерцать этот мир несказанный...* [«Какое блаженство, что блещут снега...», 1974]. Это могло бы выглядеть довольно странно, с учетом того, что период творчества поэтессы пришелся на вторую половину XX – начало XXI века, когда восприятие *ели* как дерева для новогодних и рождественских торжеств, формирующего позитивное праздничное настроение, являлось укоренившимся и всеобщим. Для поэтессы же естественны томление *предзнаний, предчувствий*, опасение *затмения ёлок радужных* и того, что *предречет крещенский вечерок*, а также несмелая надежда, что *ангелы, чьи милости причудливы, ... назначенные беды отведут* [«Вот вернулась, а была такой нарядною...», 1999];

- отражением в творчестве эволюции христианского сознания поэтессы, которое К. Райдел трактует как «троеверие» [14: 99], М. С. Михайлова – как «амбивалентность» [7: 328] и которое все без исключения исследователи увязывают с чувством ответственности перед своим даром. Так, стихотворение «Прегрешения вольные и невольные» (1999) передает единый молитвенный посыл сразу к трем образам: 1) к Богородице, на иконописное изображение которой смотрит лирическая героиня: *Передо мной две маленьких иконки /... твержу слова Рождественских молитв*, 2) к *ели* как к дереву-идолу: *с языческим склоняясь обожаньем / пред ёлкою, пред идолом моим*, 3) к М. Цветаевой как к поэтическому кумиру: *...о чём не клася, о ком? / Да всё о Той, чьей речью упиваюсь...*

В поэтических текстах Б. Ахмадулиной дендронимы *ель*, *ёлка* и *ёлочка* как самостоятельные лексические единицы и компоненты образных параллелей присутствуют в семантике нескольких

тематических сфер: «Природа»: ... *опасаемся затмения ёлок радужных* [Возле елки, 1999]; «Растения»: *За ели западал сплав ржавчины и золота* [Портрет, пейзаж и интерьер, 1991–1992]; «Животные»: *День ... гладит против шерсти ели...* [День: 12 марта 1981]; «Человек»: *Вновь увидеть, как ёлка нага, безоружна ...* [Жалобы пишущей ручки, 1999]; «Религия»: *Своих детей жалеет ... за бедность их безбожных ёлок* [Побережье, 1985], *Моя ёлочка милуется со святками, / Коляда зовет народ колядовать* [«Вот вернулась, а была такой нарядною...», 1999], причем наиболее частотными являются в сферах «Человек» и «Религия».

Таким образом, дендроним *ель* и его дериваты используются Б. Ахмадулиной для воссоздания атмосферы рождественских праздников. Динамика семантики тропеических конструкций с компонентом *ель* определяется поэтико-художественной преемственностью, культурными установками, поиском эстетических идеалов, одним из которых является природа, осознанием роли поэта как носителя трагической судьбы, диалогичностью в построении лирических размышлений, высокой эмоциональностью лирики и отражением в творчестве эволюции христианского сознания поэтессы. В интерпретации семантики дендронима *ель* находят художественное воплощение социально-культурная, фольклорно-поэтическая и духовная составляющие мировоззрения Б. Ахмадулиной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Агапкина Т. А. Ель // Живая старина. 1997. № 1. С. 3–6.
- 2 Агрова Г. Н. Параллель христианство – язычество в лирике Б. Ахмадулиной, содержащей дендроним *ель* и его дериваты // Семантика. Функционирование: межвузовский сборник научных трудов. Киров: ООО Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2025. 271 с. С. 57–64.
- 3 Алешка Т. В. Творчество Б. Ахмадулиной в контексте традиций русской поэзии. Мн.: РИВШ БГУ. 2001. 124 с.
- 4 Ершов В. П. Ель (хвойные) в образной характеристике «иноного мира» (на материалах карельского фольклора) // Проблемы духовной культуры народов Европейского Севера и Сибири: сборник статей памяти Юго Юльевича Сурхаско / ред. А. П. Конкка. Петрозаводск, 2009. С. 117–135.
- 5 Зеленин Д. К. Избранные труды. Статьи по духовной культуре: 1934–1954. М.: Индрик, 2004. 206 с.
- 6 Иванян Е. П., Айрян З. Г. Стихотворение Г. Алишана «Раздан»: поливариантность смыслов, интерпретаций, переводов // Научный диалог. 2020. № 12. С. 133–150.
- 7 Михайлова М. С. Амбивалентность творчества в лирическом цикле Беллы Ахмадулиной «Возле ёлки» // Культура и текст: культурный смысл и коммуникативные стратегии. Барнаул, 2011. С. 328–337.
- 8 Национальный корпус русского языка (ruscorpora.ru). (Дата обращения: 17.04.2026)
- 9 Остапенко И. В. Пейзажный дискурс и картина мира: флористика в художественной системе Беллы Ахмадулиной // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 25 (64). № 1. Часть 1. С. 335–342. Симферополь, 2012.
- 10 Соколова М. Г. Сопоставление подходов к изучению устойчивых поэтических образов // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019. № 1(178). С. 90–96.
- 11 Тропкина Н. Е., Сурьянинова У. А. Художественная семантика флористических образов в лирике Б. Ахмадулиной: соотношение рационального и эмоционального // Грани познания. 2018. № 1 (54). С. 78–81.
- 12 Чумак-Жунь И. И., Хомякова Е. С. Сильная текстовая позиция как основной прием выдвижения авторских смыслов концепта «Сад» в поэзии Б. А. Ахмадулиной // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – Симферополь, 2025. Том 11 (77). № 2. С. 187–196.
- 13 Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. шк., 1990. 303 с.
- 14 Rydel Ch. A. Bella Akhmadulina and «troeverie» in «Vozle Elki» (Around the Christmas Tree) / Ch. Rydel. – Michigan Academician, Ann Arbor, 2001. Vol. 33, № 1. pp. 99–100.
- 15 Zacharijeva, Irina. Грани интермедийности в лирике Б. Ахмадулиной (1950-е – 1980-е гг.) Opera Slavica. 2010, vol. 20, iss. 1, pp. 7–15.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. В. Афонина

Россия, г. Рязань, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 4»
Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОРФОГРАФИИ И ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ

В статье говорится о важности орфографической грамотности как составляющей речевой и общей культуры личности. Автор показывает, что ценностное отношение младших школьников к грамотному письму формируется, если дети осознают социальную и культурную роль орфографической системы языка, а сам процесс обучения будет организован с предупреждением трудностей. Делается акцент на комплексной работе, которая включает не только обучение правилам, но и развитие мотивации, формирование орфографической зоркости, а также освоение орфографических действий с учетом вариантов орфограмм. В качестве примера рассматривается работа над орфограммой «Правописание непронизимых согласных в корне слова».

Ключевые слова: ценностное отношение к грамотному письму, ценностное отношение к орфографии, орфографическая норма, орфографический навык, орфографическая зоркость, варианты орфограмм, обучение орфографии в начальной школе.

Современная школа призвана подготовить личность, которая свободно владеет устной и письменной речью, соблюдает нормы русского литературного языка, имеет навыки грамотного, безошибочного письма. Уже в начальной школе ставится задача сформировать ценностное отношение к языку как к национальному достоянию и уважительное отношение к грамотному письму и орфографии, о чем говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [8:4]. Русский язык должен осознаваться учениками как духовная, нравственная и культурная ценность народа; явление, прошедшее долгий исторический путь, способствующее сплочению нации [2: 41].

По словам О.А. Скрыбиной, в процессе обучения русскому языку «мы не можем оставить без внимания факторы, влияющие в процессе организации познавательной деятельности учащегося на развитие структурных компонентов его личности, среди которых рационально-логическое мышление и эмоционально-волевая сфера, мировоззрение и ценностная ориентация» [10: 526]. Поведение человека определяется системой сформированных ею индивидуальных ценностных идеалов, иерархия которых служит для связи духовного мира личности с духовной культурой общества. Это своеобразная «ось сознания», «призма восприятия не только внешнего, но и внутреннего мира индивида» [12: 764], которая, являясь психологическим основанием, характерным для данной личности, «связывает её с миром, влияя и на ценностные установки и самого общества» [3: 178].

В идеале обучающиеся уже на этапе начальной школы должны понимать обязательность овладения высоким уровнем грамотности как составной частью общей культуры личности. Способность писать без ошибок в соответствии с выработанными предками языковыми нормами не только подразумевает орфографическую грамотность и соблюдение правил орфографии на письме, но и демонстрирует бережное отношение к языку, уважение к людям, к своей стране. Современная речевая ситуация, к сожалению, не благоприятствует мотивации к обучению орфографии. Во-первых, школьники сталкиваются с либерализацией взглядов на ошибки, когда взрослые сами демонстрируют пренебрежение нормой, заявляя, что правильность неважна («Ну вы же меня поняли...»). Во-вторых, учащиеся начальных классов воспринимают малограмотные сообщения в социальных сетях и запечатлевают искаженные слова и словоформы. В-третьих, нередко пишущий надеется на цифровую обработку печатного текста, который сегодня преобладает по сравнению с рукописным, поэтому не стремится обеспечивать речевой самоконтроль. Отсюда и скептицизм в отношении необходимости осваивать правила и способы их применения. Ценностное же отношение к веками выработанной орфографической системе и присвоенное детьми – это тот принципиально значимый фундамент, который и формирует мотивацию, и делает процесс изучения правописания стабильным, целенаправленным, обстоятельным, а значит и продуктивным. Аксиологическая установка обеспечивает стремление обучающегося к преодолению трудностей в освоении орфографических норм и действий.

Опираясь на ценностное восприятие языка и его орфографического строя, учитель ставит перед учащимися задачи овладеть нормами, которые отражены в своде орфографических правил, способами их применения (орфографическими действиями), выработать орфографическую зоркость и непримиримое отношение к собственным орфографическим ошибкам. Более всего демотивируют в овладении грамотным письмом трудности, с которыми ребенок сталкивается в обучении, и

орфографические ошибки. Рассмотрим ряд важных для методики обучения орфографии в начальной школе понятий, которые покажут, насколько серьезные задачи стоят перед обучающимися данного возраста: орфографическая норма, орфографическое действие и вариант орфограммы.

Орфографическая норма – это совокупность правил, предписывающих выбор одной из возможных графических записей – правильной – для всех случаев, когда такая запись не единственна [6:578]. Структура орфографических правил может быть весьма различной. На одном полюсе здесь находятся общие принципы, например морфологический принцип (основной для современной русской орфографии), согласно которому в позициях нейтрализации фонем «выбор записи определяется тем, какая представлена морфема (морфема записывается так же, как в позиции, где нейтрализации нет). На другом полюсе находятся точечные правила, определяющие написание единичного слова (или даже словоформы) [6: 582]. В иерархическом отношении точечные правила стоят выше принципов» [6: 583]. В начальной школе осваиваются порядка 22 орфографических правил. Их список может быть расширен в зависимости от программы, но обязательно включает правописание заглавной буквы в начале предложения и в именах собственных, гласных и согласных в корне слова (проверяемых и непроверяемых), орфограммы окончаний и др. Данные правила в большинстве своем имеют грамматическую природу, что, собственно, и вызывает трудности, когда, зная формулировку правила, учащийся не может его применить, так как либо не знает грамматический материал, либо знает, но не может установить связь между ним и орфограммой. Например, для обучения правописанию личных окончаний глаголов необходимы знания о спряжении глагола, его морфологических признаках и категориях, о неопределённой форме (инфинитиве) и грамматико-морфологические умения: соотносить форму настоящего или будущего времени и неопределённую форму с учетом вида глагола; определять спряжение глагола, принимая во внимание исключения из правила; опираться на спряжение, лицо и число глагола для выбора нужного окончания. Система орфографических действий в этом случае чрезвычайно сложна для ребенка, и, если он не видит в преодолении цели, имеющей аксиологическую сущность, он не проявляет усердия.

Орфографическое действие – составная часть правописных умений, которое представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, состоящее, в свою очередь, из сенсомоторных и интеллектуальных действий. Это «правилосообразное действие» [5: 5], процесс намеренного обращения, пишущего к правилу, который осуществляется при условии осознания наличия орфограммы в слове. Способность быстро и точно увидеть и определить орфограмму в слове считается орфографической зоркостью. В.П. Шереметьевский под орфографической зоркостью понимал пристальное внимание к орфографической стороне слова при чтении и списывании, умение заметить те места в слове, которые могут вызвать у пишущего затруднения [12: 10]. Для овладения орфографическим действием учитель предлагает алгоритмы их выполнения, зоркостью – опознавательные признаки орфограмм. Само опознание орфограммы уже есть орфографическое действие. Поэтапное следование алгоритму, своевременное, а не ускоренное его сворачивание – это залог успеха в освоении орфографического действия.

Процессу орфографической зоркости способствуют зрительный, слуховой и моторный факторы. Зрительный фактор активизируется при запоминании непроверяемых написаний. Слуховой фактор – отправная точка для пишущего, поэтому обучающийся должен хорошо слушать и слышать орфографически проговариваемое учителем или им самим слово. Моторный фактор определяет достижение орфографического навыка в процессе ритмичного движения пишущей руки. Поэтому на уроках с преимущественно орфографическим компонентом необходимо много писать с целью запоминания «рукой» графического образа слова и автоматического его воспроизведения впоследствии. В раннем школьном возрасте дети владеют необходимым ресурсом фонетических знаний и умений, с которого приступают к первоначальному обучению русскому языку в любых видах деятельности. Орфографическая зоркость постепенно «накапливается» в процессе занятий чтением, при написании диктантов, в процессе списывания, если оно дополняется специфическими заданиями [9: 45]. Для максимально успешного развития орфографической зоркости необходимо уже в начальной школе выделять общие опознавательные признаки орфограмм. В обучении правописанию обязательно знакомство школьников с ведущим принципом русской орфографии как основной закономерностью письменной речи. В начальной школе само понимание морфологического принципа построения орфографической системы не вводится, однако проводятся постоянные наблюдения над единообразным написанием значимых морфем, которое делает орфографическую запись легко опознаваемой при чтении. Однако в аспекте нашей темы важно отметить, что при наблюдении над единообразным написанием значимых частей слова учитель и должен подчеркивать социальную роль грамотного письма: оно является залогом простого и быстрого чтения. Можно

предложить на уроке эксперимент: дать детям, вызванным к доске, прочитать вслух сначала текст, написанный без учета морфологического принципа правописания (слова записываются с учетом позиционных чередования и других фонетических процессов), зафиксировать время, а потом предложить прочитать аналогичный текст, правописание слов в котором соответствуют норме. Результат наглядно покажет учащимся ценность грамотного письма.

Следующая сложность в обучении орфографии в начальной школе состоит в том, что не все слова, соответствующие определенной орфографической норме, проверяются с одинаковой степенью сложности. Например, очевидно, что слово «*сова*» проверить на основе правила о безударных гласных корня заметно проще, чем, например, «*безукоризненный*» или «*просвещение*». Поэтому одним из условий формирования орфографических умений и навыков является обучение с учетом вариантов орфограмм. Теория вопроса о вариантах орфограмм в лингводидактическом аспекте описана в трудах Н. Н. Алгазиной, которая под вариантом орфограммы понимала «разновидность орфограммы, имеющую ту или иную языковую особенность (семантическую, фонетическую или грамматическую), в результате которой учащиеся затрудняются применить соответствующее орфографическое правило» [1: 50]. Методический путь с опорой на учет лингвистической неоднородности орфограмм способствует более прочному становлению навыков грамотного письма у учащихся, а подбор слов, подчиняющихся одному правилу, но имеющих разный уровень сложности формирует познавательный интерес учащихся.

Одним из вызывающих затруднения учеников начальной школы является правописание непронизносимых согласных в корне слова. Понятно, что для обучающихся не все слова, на которые распространяется данное правило, вызывают одинаковые затруднения. Рассмотрим варианты данной орфограммы.

Таблица

Варианты орфограммы «Правописание непронизносимых согласных в корне слова», изучаемые в начальной школе

<i>Вариант орфограммы</i>	<i>Примеры</i>	<i>Затруднения учащихся</i>
1. Написание слов, к которым можно подобрать проверочное слово	<i>Звезд<u>н</u>ый-звезда, радост<u>н</u>ый – радость, мест<u>н</u>ый – место</i>	Неумение видеть опознавательные признаки орфограммы Незнание правил проверки написания
2. Слова без непронизносимого согласного	<i>Вкус<u>н</u>ый, чудес<u>н</u>ый. яс<u>н</u>ый</i>	Написание по аналогии с учетом только опознавательных признаков орфограммы без последующей проверки.
3. Написание слов, значение которых непонятно детям	<i>Агентст<u>в</u>о, уезд<u>н</u>ый, громозд<u>к</u>ий</i>	Проблемы с составлением ряда родственных слов для выбора проверочного
4. Написание омофонов	<i>Шефст<u>в</u>овать – шест<u>в</u>овать, кост<u>н</u>ый – кос<u>н</u>ый</i>	Проблемы с определением корня слова и подбором родственного слова, в котором непронизносимый согласный в сильной позиции (или его нет)
5. Написания, в которых необходимо обратиться к этимологии слова	<i>Уст<u>н</u>ый, яст<u>в</u>а, окрест<u>н</u>ость</i>	Затруднения в определении значения и подборе родственного слова в силу неясности морфемного состава и семантических связей
6. Непроверяемые написания, которые необходимо запомнить	<i>Сверст<u>н</u>ик, чувст<u>в</u>о, лест<u>н</u>ица</i>	Ошибки при попытке подобрать проверочное слово (лест <u>н</u> ица – лесенка) Ребенок полагается на образ слова

При работе с данной орфограммой в начальной школе необходимо понять ее суть и выделить опознавательные признаки. Непронизносимые согласные – это звуки, которые не произносятся (или почти не слышны) в скоплении согласных, но на письме должны быть обозначены буквой в соответствии с морфологическим принципом русской орфографии. Для опознавания орфограммы детям предлагаются приметы – буквосочетания *стн, здн, стл,ндц, рдц, лнц*. Далее дается правило проверки, которое возможно сразу использовать в очевидных написаниях (*капустный – из капусты, местный – на месте* и т.д.). На следующем этапе в работу вводятся слова, в которых непронизносимый согласный не нужен (*вкусный – вкус*). Данные слова сопоставляются с другими написаниями,

требующими дополнительный согласный (*грустный-грусть*). В процессе изучения орфограммы детям даются для запоминания непроверяемые написания. Далее происходит работа с омофонами и словами, значение которых не совсем понятно современным детям (*устный, яства, громоздкий*). Для усвоения последних обязательно обращение к толковому и этимологическому словарю.

Поэтапное включение вариантов орфограмм помогает предупредить затруднения и ошибки, снимает психологическую напряженность и, следовательно, мотивирует к обучению. Необходимо с первых дней пребывания ребенка в школе создавать условия для знакомства и работы со словарями, в первую очередь с толковым и орфографическим.

О. Н. Левушкина рассматривает работу со словарями как показатель уровня языковой культуры. Она подчеркивает, что умение пользоваться словарями, включая орфографические, отражает сформированность когнитивных и метапредметных навыков, необходимых для грамотного письма. Культура обращения со словарём предполагает не только умение находить нужную информацию, но и понимание его роли в сохранении языковой нормы. Ученый акцентирует внимание на том, что словари могут быть не только справочниками, но и основой для различных учебных упражнений [7: 99]. Работа с ними позволяет размышлять над аспектами языка, углублять знания о его системе. В этом контексте орфографический словарь становится не просто инструментом для проверки, но и средством для осмысления принципов правописания, включая те, которые связаны с историческими особенностями развития языка. Ценностное отношение к орфографическому словарю как к изданию, аккумулирующему сведения о норме, и как к средству помощи пишущему, связано с пониманием его роли в сохранении языковой целостности, формировании грамотности и развитии языкового мышления [4: 74].

На уроках важно беседовать с детьми о ценности грамотного письма. Для проведения бесед можно использовать примеры из жизни и литературы, цитаты ученых-филологов и посетителей. Например, обсудить высказывание Льва Владимировича Щербы, который считал, «если все будут писать по-разному, то мы перестанем понимать друг друга». Можно спросить, согласны или нет обучающиеся с мнением академика, попросить привести примеры из жизни.

В художественной литературе, рекомендованной для чтения в младшем школьном возрасте, встречаются ситуации, в которых автор прибегает к приему демонстрации текста с ошибками, создавая комический эффект и мотивируя юных читателей быть внимательными к русскому языку, стараться соблюдать правила правописания. Так в книге Льва Давыдычева «Жизнь и страдания Ивана Семёнова, второклассника и второгодника» есть эпизод, где главный герой пишет письмо и на конверте указывает следующие сведения: «СТАЛИЦА МОСКВА ВМИНЕСТЕРСТВО НАСЧЕТ ПЕНСИИ АТ ИВАНА СЕМЕНОВА СПРИВЕТОМ КВАМ ЗАИВЛЕНИЕ». Учитель ставит перед детьми вопрос: *Почему через день почтальон принёс письмо обратно?*

Наблюдение за письмом с ошибками показывает, как трудно его воспринимать читающему. Например, полученное сообщение «ждите, мы едИм (вместо «едЕм»)» или записка «лИ/Ежи молча» могут быть поняты неправильно. Одна буква полностью искажает информацию.

Формирование ценностного отношения к орфографической системе русского языка будет тогда, когда учащиеся видят не свод разрозненных правил, а единую логичную систему, понимают её внутреннюю логику и осознают практическую значимость грамотной письменной речи в жизни. В этом процессе велика роль учителя, который мотивирует учащихся, проводя беседы; объясняет, как возникло правило; старается связывать орфографию с жизнью; анализирует тексты, в которых ошибки мешают пониманию, создает условия для ответственного письма (заметка в канале школы, статья для газеты, письмо известному человеку), но прежде всего помогает с помощью четко спланированной работы преодолеть демотивирующие трудности в освоении орфографической нормы и орфографического действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов: пособие для учителя. М.: Просвещение. 1965. 280 с.
- 2 Воителева Т. М., Марченко О. М. Основы формирования ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 41–52.
- 3 Дейкина А. Д., Скрыбина О. А. Национально ориентированные приоритеты в обучении родному русскому языку // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2024. Т. 28, № 2. С. 176–184.
- 4 Демидова Н. И., Богданова Е. С. Реализация когнитивной стратегии работы со словарями при обучении сочинению // Наука и культура России. 2020. Т. 1. С. 74–78
- 5 Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). М., 1965. 355 с.

- 6 Зализняк А. А. Древнерусская графика со смешением ъ – о и ь – е // Отцы и дети Московской лингвистической школы: Памяти Владимира Николаевича Сидорова. М., 2004. С. 577-612.
- 7 Левушкина О. Н. Работа со словарями как когнитивная стратегия современного образования // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 99-105.
- 8 Русский язык. Реализация требований ФГОС начального общего образования: методическое пособие для учителя / М. И. Кузнецова, В. Ю. Романова. Под ред. Н. Ф. Виноградовой. М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 95 с.
- 9 Савинова З. А. Виды работ по формированию орфографической зоркости // Начальная школа. 1996. № 1. С. 45–47.
- 10 Скрябина О. А. О методике обучения русскому языку с опорой на отражение в нём национального (рационального и эмоционального) // Лекантовские чтения – 2024 : материалы Международной научной конференции, Москва, 18 ноября 2024 года. Москва: Государственный университет просвещения, 2024. С. 523-529.
- 11 Скрябина О. А. О русском языке – учителе народа // Русская филология и национальная культура. 2023. № 3 (8). С. 29–38.
- 12 Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. Москва : Советская энциклопедия, 1983. 839 с.
- 13 Шереметевский В. П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности. М., 1897. 330 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

В. Б. Бакула, А. В. Коренева

Россия, г. Мурманск, Мурманский арктический университет

ТЕКСТЫ КОЛЬСКОГО РЕГИОНА КАК ОБЪЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматривается феномен региональных текстов в контексте современной филологии. Особое внимание уделяется текстам Кольского региона как части «северного текста» русской литературы. Анализируются этнический и ландшафтный компоненты, типология региональных текстов, а также интегрирующие и дифференцирующие черты локальных текстов.

Ключевые слова: региональный текст, Кольский регион, этнический компонент, ландшафтный компонент, фольклор.

В условиях повышенного внимания к вопросам поликультурности и многонациональности России важным направлением филологии становится ее регионализация, необходимость которой связывают «с сохранением коллективной и индивидуальной идентичности, отстаиванием национального суверенитета – стержневого элемента национального самосознания народов, проживающих в регионе, вступающих в поликультурный диалог» [8: 7]. Важным аспектом исследований в филологической регионалистике является изучение региональных текстов, которые рассматриваются учеными как важнейший элемент региональной культуры, «аккумулирующий в себе систему ключевых для данной культуры значений и реконструирующий черты образа региона в процессе социальной коммуникации» [9: 125]. Региональная среда становится «своеобразной порождающей силой, наполненной импульсами для создания ярких художественных образов, а их «параллель помогает раскрыть аксиологические и семантические стороны регионального культурного ландшафта» [10: 92]. Однако если применительно к центральным территориям России текстовая репрезентация культурного ландшафта изучалась достаточно интенсивно, то мурманские тексты, несмотря на их ярко выраженный региональный компонент в содержании (суровый климат, полярная ночь и полярный день, специфические промыслы, многовековое соседство русских поморов с коренными народами – саамами и др.) долгое время оставались на периферии научного внимания. В данной статье рассмотрим его основные характеристики.

Мурманский (кольский) региональный текст, понимаемый в рамках данной работы как текст, созданный авторами или народом, проживающим на территории Кольского региона и отражающий в своей структуре и семантике специфические этнические, географические и культурные черты этой территории, выполняет ряд важнейших функций. Среди них особо выделяются:

- идентификационная (формирование и закрепление образа Кольского Севера в сознании

- жителей региона и внешней аудитории),
- кумулятивная (накопление и передача из поколения в поколение информации о природе, истории и людях Заполярья),
- дидактическая (использование кольских текстов в обучении русскому языку и литературе),
- эстетическая (создание художественных образов, вдохновлённых неповторимой северной природой).

Говоря о семантическом наполнении региональных текстов, необходимо отметить, что картина мира жителей того или иного региона в большинстве случаев имеет свои специфические черты, которые могут быть связаны со сложившимися в данном регионе традициями, обычаями и свойственным населению стилем жизни [5: 165]. В связи с этим одним из самых значимых компонентов регионального текста, можно считать **этнический компонент**, который связан с демонстрацией представления человека о «своем» и «чужом» этносе.

Для Кольского Заполярья этот компонент имеет особую значимость: здесь на протяжении веков тесно взаимодействовали, а иногда и противостояли друг другу русские поморы, саамы (лопары), коми-ижемцы, скандинавы, а в XX веке, после революции, появились переселенцы из всех республик Советского Союза, осваивавшие индустриальные гиганты Мончегорска, Никеля и Заполярного.

Этнический компонент реализуется практически во всех типах текстов Кольского Заполярья: от саамских мифологических сказок и поморских промысловых песен до советской производственной прозы о строительстве Мурманского морского порта и современных публицистических очерков о проблемах коренных народов. В качестве лингвистического оформления текстов с этническим компонентом используются, как правило, этнонимы (русский, саам, помор, коми), отэтнонимные образования (русская речь, саамская сказка, поморский говор), поморские диалектизмы (слова поморского говора) и саамизмы (слова и выражения, связанные с саамским языком, его культурой и историей).

Приведем два отрывка из произведений мурманского поэта В.Л. Тимофеева.

1. «Речь *помора* остра, и точна, и груба,
И лукава, и знанием богата.

Говорил он о длинном заливе – *губа*,
Корга – говорил об осушке горбатой» («Мера») [7: 26].

2. «Запас *юколы* в *чуме* исходил,
Закат последний догорал, как головня.

Чадил тюлений жир, как из кадил,
На погребенье умершего дня» («Северная баллада») [6: 17].

В небольших отрывках отражаются специфические промыслы поморов и саамов (морской, тюлений), отдельные черты их быта (еда, жилища и пр.). С этой целью используются этноним «помор», диалектизмы «губа» (залив) и корга (каменистый островок или мель у берега), саамизмы «юкола» (сушёно-вяленое мясо рыб или северного оленя) и «чум» (русское название жилья саамов). Фраза «чадил тюлений жир, как из кадил» напоминает, что в суровых условиях тундры, где растительность минимальна, для освещения использовались лампы из жира тюленей.

В мурманских текстах исторической тематики этнический компонент часто передаётся через противопоставление «своё – чужое». Показателен в этом плане роман Б. Полякова «Кола». Здесь «чужие» – это иноземные захватчики, посягающие на русскую землю. Противостояние им, готовность стоять за «*свои дома, сопки и горы, за все государство Российское*» спланирует всех «своих»: поморов, лопарей (саамов), ссыльных, купцов, военных:

«Долгий полярный день и всю ночь бились коляне. Трупам врагов были усеяны крепостные рвы. Шведы не выдержали отпора, дрогнули, отошли на остров по Туломе, что зовется до сих пор Немецким, простояли там три дня, в злобе глядя на город, и ушли бесславно восвояси» [4].

При этом интересно, что «чужой» становится врагом именно в момент военной угрозы, а в мирное время, когда жители Колы активно торговали с иностранцами, «чужие» купцы были привычными гостями на ярмарке: «*В самый разгар лета, к петрову дню, съезжались на ярмарку в Колу купцы многих земель. Французы, норвежцы и англичане, голландцы и датчане ставили торговые шатры в городе, дивились незаходящему солнцу, на разных языках предлагали колокола, порох и снасти, парчу, сукна и бархат, вина... Пестрой, праздничной была в эти дни Кола. Шумными ватагами ходили чужеземные моряки по городу, заигрывали с красивыми колянками, пили в государственной кабацкой избе, оставляли золотые целовальнику»* [4].

В романе показано не только военное, но и мировоззренческое противопоставление, когда «своё» (русское, кольское, поморское) противопоставляется «чужому» (заграничному), которое воспринимается как чуждое и раздражающее: «*Аль не уважаешь заграничное?*» – «*Не уважаю, –*

сказал Кир. – *Кругом оно с детства, обрыдло уже*» [4].

Помимо этнического, крайне важным для регионального текста является **ландшафтный компонент**, связанный с описанием природы региона, особенностей его земли в географическом, историческом и культурном планах. Российская семиотическая традиция в вопросах рассмотрения герменевтики ландшафта анализирует географическое пространство в качестве важнейшего компонента семиосферы, понимаемого как семиотическое пространство культуры. Как пишет В.И. Юдина, культурный ландшафт – это «целостная территориально локализованная совокупность природных, технических и социально-культурных явлений» [10: 91]. В художественных региональных текстах культурный ландшафт приобретает новые черты, дающие возможность воспринимать его еще более рельефно, если в «расшифровке» используются художественные параллели [10: 92].

В культурном ландшафте кольских текстов можно встретить несколько типов:

- природный (Хибины – уникальный горный массив, Ловозерские тундры, Терский берег Белого моря, Мурманский берег Баренцева моря, мыс Корабль и др.),
- исторический (полуостров Рыбачий и Долина Смерти – места ожесточённых боёв в 1941–1944 годах; старинные поморские села Варзуга и Умба; Кольский острог – первое русское укрепление на полуострове),
- сакральный (священные места, связанные с верованиями, например, саамские сейды – священные камни, которым приносили жертвы).

В саамских художественных и фольклорных произведениях особенно ярко представлен мифологический тип, связанный с локальными легендами, преданиями, топонимическими мифами, которые объясняют происхождение названий, природных объектов или обычаев (саамские сказки о чаккли, легенда о горе Куйва, предания о Сейдозере).

Помимо этнического и ландшафтного существуют и другие структурные компоненты мурманского регионального текста:

- исторический компонент, включающий, например, упоминания о приходе новгородцев на Кольский полуостров, о Соловецком монастыре, об обороне Заполярья в годы Великой Отечественной войны, о развитии тралового флота;
- экономический компонент, отражающий основные занятия населения, характерные для Кольского региона: рыболовство (особенно тресковый и семужий промысел), оленеводство (у саамов и коми), судоходство и портовое дело;
- языковой компонент, представленный регионально маркированной лексикой: поморскими диалектизмами (тоня – рыболовное угодье, карбас – поморская лодка), саамизмами (сейд, чаккли), топонимами (Кола, Териберка, Печенга, Хибины, Ловозеро), этнонимами (мурманчане, коляне, поморы).

Кольские региональные тексты могут быть классифицированы по функционально-стилевому принципу на следующие типы:

- публицистические тексты включают статьи, репортажи, интервью, очерки в региональных средствах массовой информации, например, в газетах «Мурманский вестник», «Вечерний Мурманск», «Кировский рабочий», «Заполярная руда»;
- научные и научно-популярные тексты посвящены описанию природы, истории, экономики, культуры региона (краеведческие очерки, научные статьи о регионе, главы в энциклопедиях, путеводители);
- эпистолярные тексты включают письма, дневники, мемуары жителей региона, например, дневники полярников, записки путешественников, мемуары участников войны на Кольском Севере;
- художественные тексты создаются профессиональными писателями или поэтами, проживающими в Мурманской области или связанными с ней биографически;
- фольклорные тексты создаются поморами или саамами и бытуют в устной традиции.

Безусловно, наиболее значимыми для филологической регионалистики являются художественные и фольклорные тексты. Художественный региональный текст не просто фиксирует региональные реалии, но и преломляет их через творческое сознание автора, создавая эстетически значимый образ региона. Примерами художественных текстов Кольского региона могут служить стихотворения В. Тимофеева, В. Синицына, Н. Колычева, проза В. Маслова, Б. Романова, Д. Коржова и многих других прозаиков и поэтов. Особое место в региональной литературе занимают произведения саамских авторов, например, О. Вороновой и А. Бажанова.

Фольклорные региональные тексты имеют ряд особенностей и специфических черт, среди которых обязательное наличие этнического компонента, отражение природно-географических

особенностей региона, описание традиций и обычаев жителей региона, например: поморская сказка «Девичья гора»; саамское «Сказание о нашествии «немцев»; саамская волшебнo-тотемная сказка «Олень златорогий»; промысловые поморские песни при выборке тони и др.

Исследуя региональные тексты, необходимо определить их место в литературном пространстве России, включить их в более широкие по объему текстовые общности. Кольские тексты относятся к одной из крупных региональных текстовых общностей в русской литературе, к «северному тексту», под которым понимается совокупность произведений разных жанров и авторов, объединённых образом русского (и шире – российского) Севера, его природой, историей, культурой и населяющими его народами.

Рассмотрим знаки идентичности, позволяющие отнести кольский региональный текст к северному тексту, такие «признаки в тексте, которые, в силу своей отмеченности, позволяют опознавать его принадлежность сверткесту / субтексту, актуализировать в том или ином соответствующие формально-содержательные компоненты и устанавливать между соотносимыми единицами смысловые отношения тождественности, осознавать эти явления как некое единство» [3: 30].

Без сомнения, кольский региональный текст обладает всеми интегрирующими чертами северного текста, к которым исследователи этого понятия [1; 2; 3 и др.] относят:

- природно-климатические черты: суровая зима, вечная мерзлота, короткое лето, полярная ночь и полярный день, северное сияние, туманы и штормы на морях;
- социально-экономические черты: малочисленность населения, преобладание традиционных промыслов (оленоводство, рыболовство, охота, лесозаготовки), удалённость от центра, специфический уклад жизни;
- психологические черты: формирование особого «северного характера»: сдержанность, стойкость, немногословие, выносливость, самостоятельность, уважение к природе;
- мифологические черты: образ Севера, Лапландии как «таинственной страны холода», «заповедного края», «места ссылки и испытаний», «арены героических подвигов».

Наряду с интегрирующими чертами существуют дифференцирующие черты, разделяющие «северный текст» на локальные варианты («югорский», «архангельский», «ненецкий» и др.), в которых проецируются особенности заселения, исторического развития, установления государственности в каждой из северных областей России. Такое разделение связано и с разными климатическими условиями, например, исследователи архангельского текста говорят о таком явлении, как Белые ночи, отмечая, что это специфическое природное явление Севера, но не описывают Полярную ночь и Полярный день, которые характерны, например, для Мурманской области.

Анализ произведений Кольского региона показывает, что, помимо специфической топонимики (Кола, Териберка, Печенга, Хибины) к особенностям кольского текста относятся: образы моря и тундры, заснеженных хибинских перевалов и саамских святилищ; синтез поморской и саамской культур, обусловленный сходством природных и экономических условий проживания и хозяйственным сотрудничеством; индустриальная тематика, связанная с освоением апатитов, никеля и других полезных ископаемых, с созданием тралового и ледокольного флота; романтика морских походов и арктических путешествий.

Итак, тексты Кольского региона представляют собой богатое и многообразное явление, внутри которого сосуществуют как общие для всего Севера черты, так и уникальные особенности (исторические, географические, языковые, культурные).

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта № 25-28-20241 «Мурман как историко-литературный феномен Арктики», <https://rscf.ru/project/25-28-20241/> и Министерства образования и науки Мурманской области (Соглашение от 18.04.2025 г. № 30-2025-000856).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Галимова Е. Ш. Специфика Северного текста русской литературы как локального сверткестекста // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 1. С. 121–129.
- 2 Кошелев В. А. «Северный текст» в русской словесности // Северный текст в русской культуре: материалы междунар. конф., Северодвинск, 25–27 июня 2003 года. Архангельск, 2003. С. 5.
- 3 Лошаков А. Г. Знаки идентичности северного текста в книге Е. Ш. Галимовой «Серебряная рыбина» // Северный текст русской литературы, Архангельск, 25–26 ноября 2021 года. Выпуск 6. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2022. 187 с.
- 4 Поляков Б. В. Кола / Литрес. URL: <https://litres.de/book/boris-polyakov-5246001/kola-69409255/read/> (дата обращения 17.04.2026).
- 5 Сироткина Т. А. Литературное краеведение: филологический анализ регионального текста : учеб.-метод. Сургут : РИО СурГПУ, 2016. 246 с.
- 6 Тимофеев В. Л. Мой мачтовый город. Мурманск: Русский север, 2001. 301 с.
- 7 Филология и филологическое образование в региональном аспекте : монография / В. Н. Алексеенко [и др.]. Москва : ООО «Русайнс», 2025. 320 с.
- 8 Храпова В. А., Карандашов И. В. Региональный текст в современной социокультурной динамике // Logos et Praxis. 2018. № 4. С. 125–131.
- 9 Юдина В. И. Региональный текст в контексте художественной корреляции // Вестник Томского гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2013. № 3 (11). С. 91–99.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. Д. Беднарская

Россия, Орёл, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

РОССИЯ СПАСЁТСЯ ПРАВЕДНИКАМИ

В статье анализируются рассказы Н.С. Лескова, не привлекавшие пристального внимания литературоведов, но являющиеся важной частью проблематики русского праведничества: «Фигура», «Томление духа», «Дурачок». Показана эволюция восприятия и художественное раскрытие автором этого уникального русского явления от произведений 70-х годов до 90-х. Русское праведничество Лесковым трактуется как естественное следование людей разных социальных уровней незамутнённым христианским ценностям, как личный диалог субъекта с Абсолютом, ставится проблема культуры Христианской совести, вступающей в противоречие с государственными институтами и жизнью общества.

Ключевые слова: анализ рассказов «Фигура», «Томление духа», «Дурачок»; эволюция проблемы русского праведничества; официальная религия и Христос в сердце.

*Христа должно чувствовать,
но не комментировать.*

Н. Лесков

Создание художественного произведения – модель рождения некоего проявленного мира из информационной пустоты, появления на свет художественного образа, который может проникать в души и сердца миллионов людей разных поколений. Литература – хранительница культурных кодов, «общий язык» поколений. Отсюда промыслительная незавершённость русской литературы. Русская литература – это не только написанное, но и недописанное, и ненаписанное. Жаль, что и написанное иногда забывается на десятилетия, но когда приходит время перемен, читатель ищет нравственной опоры в родной литературе и начинает видеть то, на что прежде не обращал внимания.

Психология дословно переводится как «наука о душе», но душу она не изучает. Предмет её исследования – рефлексы и алгоритмы. Душа может быть постижима только в форме художественных образов. В переломную эпоху становится необычайно актуальным возвращение к национальным нравственным истокам, их осмысление с высоток прошедших лет. С этой точки зрения особенный интерес вызывает творчество Н.С. Лескова, «единственного русского писателя», по оценке М.

Пришвина, – самобытного, ни на кого не похожего, оказавшегося между двух лагерей – западников и славянофилов, не подчиняющегося рамкам «партийности», имеющего свою точку зрения на глубинные процессы народной жизни. В советском литературоведении, в практике школьного и вузовского обучения обращается внимание на несколько его произведений: «Левша», «Тупейный художник», «Очарованный странник», «Леди Макбет Мценского уезда», «Несмертельный Голован» и некоторые другие. Однако уже с 70-х годов начинает развиваться тема, пронизывающая всё творчество Н.С. Лескова, тема, на которую, вроде бы, обращают внимание, но которая глубоко не исследована именно в русле русской ментальности. Это тема русского праведника.

Проблема праведничества волновала Лескова на протяжении всего его творчества: «... сила моего таланта в положительных типах. Я дал читателю положительные типы русских людей. Весь мой 2-й том под заглавием «Праведники» представляет собою отрадные явления русской жизни. Эти «Однодумы», «Пигмеи», «Кадетские монастыри», «Инженеры-бессребреники», «На краю света» и «Фигура» - положительные типы русских людей». Для Лескова «праведники» - это те, кому труднее живется, но кто не знает нравственной муки раздвоения помысла и слова, душевного обязательства и дела, кто хранит в народе и для народа его заветы и посильно воплощает его идеалы, кто вершит подвиг своей жизни изо дня в день, подобно легендарным святым, а тем отличается от героя. «Праведники» Лескова постоянно способны к *героическому действию*.

В 1873 г. напечатана повесть «Запечатленный ангел», в этом же году – «Очарованный странник», в 1874 г. «Павлин», и потом эта тема постоянно присутствует то в форме бытовых историй («Несмертельный Голован», «Колыванский муж», «Человек на часах» и т.д.), то в интерпретациях христианских житий в более поздние годы, которые публикуются буквально одна за другой: «Антука», «Повесть о Богоугодном древоколе», «Сказание о Фёдоре-христианине и о друге его Абраме-жидовине», «Скоморох Памфалон», «Прекрасная Аза», «Легенда о совестном Даниле», «Лев старца Герасима» и др. В 70-е годы Лескова интересует процесс превращения «Савла в Павла». Эти мотивы ощутимы уже в «Очарованном страннике». Бурная жизнь Ивана Флягина с его противоречивыми поступками течёт стихийно, не ограниченная разумом, – не контролируемые разумом страсти руководят им. Обладая огромной физической силой, он порой не умеет совладать с нею. И то же время он отличается поразительной нравственной чистотой, мощью, храбростью, отчаянной дерзостью, верностью, готовностью в любой момент пойти на риск, на страдание, на подвиг. Его отличает необыкновенная стойкость, сопротивляемость невзгодам, живучесть. Расплата за грех, истинный или мнимый, гибель Грушеньки приводят Ивана Северьяновича в монастырь, но и там он только послушник, а не инок. Здесь начинается процесс осознания себя, но дух буйный продолжает бушевать его и доводит до наказания ямой. Здесь он начинает вчитываться в житие Тихона Задонского, одного из самых искренних преподобных угодников, молящего Богородицу о продлении мира на земле и о грозном ответе ему апостола Петра: *«егда рекут мир, нападает внезапно всегубительство»*. И вдруг Иван Северьянович *«исполнился страха за народ русский и начал молиться»*, *«всё я о родине плакал»*, предсказывая скорую войну. Вот и «прогнозили» его, по совету врача, из монастыря «подалеже пробегаться». И пошёл он «на богомоление» в Соловки, а «дух» его твердит одно: *«ополчайся»*, встань грудью за народ свой. Так «буйный дух» Ивана Северьяновича нашёл своё «направление»: *«Мне за народ очень помереть хочется»*.

Талант Лескова неподражаем – увидеть в толще народной светочи души человеческой, различить их за внешне неказистой оболочкой, дать им их собственный голос, возможность рассказать о своих духовных исканиях, заставить читателя восхититься их духовной мощью и красотой – это дорогого стоит. Они могут быть из дворян и из самых «низких» сословий, даже нищими. Они самородки: такими родились и живут своей естественной жизнью, волей-неволей противостоя общему человеческому укладу, вызывая удивление, непонимание, а иногда раздражение и насмешки окружающих. Эти люди живут в своём собственном высоконравственном мире, и никто не может поколебать их в проникновенной вере в истинного, незамутнённого Христа. Христос для них – живой идеал, пребывающий с ними каждое мгновение жизни, напитывающий всё их существо. Это даже не убеждение – это сама их жизнь в любви к миру. Это цельные личности – нераздельные на плоть, душу и дух. Чаще всего Лесков использует жанр рассказа в рассказе, имеющего черты сказа. Вот и историю Павлина автор услышал на Валааме в тихую белую ночь рядом с Предтеченским скитом – в самом духовном месте русского Афона. В рассказе «Павлин», опубликованном в том же 1873 году, более чётко моделируется ситуация этого таинственного «превращения Савла в Павла», и даже имя героя рассказа напоминает об этом. *«Неземная любовь, заботливая, самоотречённая, но строгая»* помогла «возродить духом» Любу. Но сначала этот трудный духовный путь должен был пройти сам Павлин. У Павлина Певунова был свой скорбный путь к иноческой жизни и смерти. Швейцар и

распорядитель в доходном доме Анны Львовны, он был неумолимым сборщиком платы за квартиры и считался у жильцов жестокосердным Аргусом, которого ничто не могло смиростивить. Но, как оказалось впоследствии, в основе этой жестокости к жильцам было осознание своего долга (как у Савла). Однако непоколебимое течение его жизни нарушило некое происшествие: семилетняя девочка Люба осталась круглой сиротой, и Павлин взял её на воспитание, вырастил и полюбил её не только как дочь. Вот эта любовь и послужила причиной его духовного перерождения. Павлин воспитал Любу так, что она считала себя выше его: *«Павлин казался её дядькой»*, Люба не испытывала к нему никакой благодарности. Анна Львовна приблизила Любу, которая стала чуть ли не жить у неё в бельэтаже, а потом уговорила выйти замуж за Павлина, ставшего «большим страдальцем по её милости», а потом сделала её любовницей своего сына. Так «Люба была окончательно отвращена от мужа и затем, конечно, сбита с толку и обманута сама», жизнь Любы оказалась грешной... Дело кончилось обвинением Любы в воровстве, в котором повинен был Додя, а на Любу он «подозрение бросил», и Павлин прошёл долгий путь самоотречения, чтобы спасти её... Дни их закончились в монастырях, в молитвах и трудах. Неразумная Любовь превратилась *«в милую, чистую сердцем старицу»* с заплаканными глазами, она стала *«настоящим ангелом кротости и милосердия»*, а Павлин стал иноком-«молчальником». Так неистовая любовь сначала закрыла глаза Павлину, а потом открыла их, чтобы духовно возродиться самому и возродить к новой жизни свою любимую.

В начале 90-х годов один за другим выходят рассказы «Фигура» (1889), «Томление духа» (1890), «Дурачок» (1891), в которых предстали образы таких «естественных» самородков. Лесков зорко высматривает их в разных местах России. Герой рассказа «Фигура», уже пожилой человек с одноименной фамилией, вспоминает об «оказии», которая произошла с ним в молодости в Пасхальную ночь, когда он служил в армии и находился на дежурстве «при исполнении». Интересно, как истинные живые христианские ценности вступают в противоречия с заведёнными порядками в армии, в которой служат тоже христиане. В темноте в пьяном беспамятстве Фигуру случайно ударил по щеке невменяемый казак и сорвал с него эполет. Первой реакцией было желание убить обидчика: *«Он ведь у меня честь взял, он всю карьеру мою испортил». «А в глубине кто-то и говорит: «Не убий!» Это я понял, кто! – Это так Бог говорит: на это у меня в душе моей явилось удостоверение. Я хочу быть твоей: я простил! я твой...»* После недолгой внутренней борьбы молодой офицер решил простить обидчика, так как тому грозило наказание палками, которое могло закончиться смертью. Особенно символично, что это прощение произошло в Пасхальное утро, когда уровень Христовой любви – духовного возрождения достигает максимума, когда должны раскрыться добру души всех христиан. Несмотря на уговор с солдатами молчать о случившемся, дело дошло до командира. В армии свои порядки: *«Вы не имели права прощать!»* Фигуре грозит увольнение из армии, с которым он беспрекословно согласен. Полковник чувствует нравственную высоту подчинённого, который выбирает между дворянской гордостью и христианским прощением второе, и посылает его к «великому молитвеннику» генералу Сакену. Фигура, уже чувствуя себя отставным, человеком свободным, не скрывает своих мыслей от графа. Тут выясняется, что перед богомольным графом, читавшим каждый день акафисты *«до бесконечности»*, *«до беспамятства»*, предстал истинный праведник: он живёт по заветам Евангелия, не ест ни мяса, ни рыбы и не хочет идти в монастырь, а желает *«есть свой трудовой хлеб в поте лица своего»*. Сакен чувствует, что Христос в душе Фигуры – истинный Божественный незамутнённый, свет от которого «великим молитвенникам» слепит глаза. Сакен не представляет такого праведника в миру – только в монастырском скиту, но Фигура не видит себя в монастыре, так как абсолютно свободен. Он ощущает себя вне ритуалов и церковных законов, он такой родился сам по себе, и вся его праведная жизнь происходит без всяких усилий с его стороны. Ни на какой службе он себя вообще не видит: так как вслед за Христом *«ничего обещать не может, не смеет и не должен, потому что суббота для человека, а не человек для субботы... Сердце сжалится, и я не могу обещания выдержать: увижу страдание, и не выстою... я изменю субботе!»*. И всё же генерал Сакен что-то понял и наградил отставника пенсией в тридцать шесть рублей в год. Естественным порядком Фигура исполнил своё желание жить в согласии с Христом: купил «господку»-мазанку с большим огородом и живёт по Евангельским законам, выращивая овощи, лучшие в округе, и продавая их на базаре вместе с приёмной дочерью Христей и внучкой Катрусей, которых он подобрал на улице – просто спас их и подарил долгую жизнь в любви. Праведники рождаются такими, они руководствуются чувством близости Христа, который всегда рядом. Жизнь дворянина Фигуры, ставшего огородником, не тяготит его. Вспомним Мисаила из чеховского рассказа-повести «Моя жизнь», который борется за внутреннюю свободу не столько с горожанами, сколько с собой. Фигура абсолютно гармоничен. Так в душе читателя рождается глубинная проблема об уровнях веры: от *«Господи, помилуй»* при каждом движении тела, казённой

официальной государственной религии, к вере истинной, – скорее, убеждению, что Иисус тут, всегда рядом с тобой, он руководит твоей жизнью, с ним ничего не страшно...

Что даёт человеку внутреннюю свободу быть самим собой в любой ситуации? На этот вопрос Лесков отвечает в рассказе «Томление духа» с подзаголовком (Из отроческих воспоминаний). Учитель в богатом поместье Иван Яковлевич Коза органически не выносит несправедливости. Услышав от своих воспитанников о несправедливом наказании «садовникова сына» Кости и о клятве детей ни в чём не признаваться, *«вдруг побледнел и вскрикнул: «Как клятву! Как вы смели клясться? Разве вы не христиане! Кто вам позволили чем-нибудь клясться? Видите, сколько от этого зла вышло, и теперь я уйду от вас... Иисус Христос никому этого не позволил и просил никогда не делать»*. Виновником преступления (сорванной редкой сливы) был избалованный барчук, сын знатной гостьи – губернаторши. Иван Яковлевич тут же высказал ей в глаза просьбу исправить у сына дурное сердце, чем довёл её до истерики. Интересно, что он действительно просил, а не обличал. Окружающие христиане – и господа, и дворяне – не понимают и не любят его, потому что он их раздражает, взрывает привычный моральный уклад, они воспринимают его как опасного чудака, напоминающего им о настоящей христианской нравственности. «Старая девушка» Василиса Матвеевна с досадой говорит опечаленным его воспитанникам: *«Он сам для себя свою правду и творит, а другим свой закон на кадык не накидывает. У нас свой-то закон ещё гораздо поплотней ихнего: мы если и солжём, так у нас сколько угодно и отмолиться можно: у нас и угодики есть, и страстотерпцы, и мученики, и Прасковей. Ему за нас вступать нечего»*. Значит, существуют два христианства, а может быть, и больше?..

Подростки, которые всей душой полюбили учителя, запомнили этот урок на всю жизнь: беречь свою нравственную свободу и не клясться, как учил Христос. На всю жизнь в глазах автора остался уходящий «бездомовный» Иван Яковлевич, который, как птица Божья, идёт «к блаженной вечности», делая Божье дело: он несёт незамутнённые христианские уроки людям, *«совершенно бесприютный и совершенно счастливый»*. Душа его наполнена Божьей любовью. Тема абсолютной **личностной** свободы во Христе, противостоящей обыкновенному христианскому обиходу, заявлена с поразительной смелостью. Пространства для Козы не существует, он растворяется в дальнем далеке. Но автору он «является» в течение жизни, помогает в трудные минуты нравственного выбора: *«И в эти минуты мне показалось, что я не совсем всё стоял... И я будто иногда плёлся и тоже помаленьку подвигался, но зато я чувствовал, как я слаб, как я устал и дальше плестись не в силах.. Конечно! я отстану и его опять уже никогда более не увижу!.. Но тут всегда приходит неожиданная помощь: откуда-то кто-то возьмётся и покажет, «где Бог». И тогда сейчас же опять обзришься, всех **своих** тогда чувствуешь в собственном сердце, и ни с одним из них уже не боишься расстаться, потому что «у всех напоённых одним духом должно быть одно разумение жизни»*. В этом и состоит тайное значение праведников – не дать угаснуть духу обычных людей, не дать им упасть до животного состояния или просто автомата. Праведник, изменяя себя, изменяет других, показывая путь нравственного спасения. Их мало – вспомним, что в Содоме и Гоморре не нашлось трёх праведников. Мысль о праведнике принижает всю человеческую цивилизацию, но в полной мере проявляется в русском православии (и через литературу). Христианский Бог – это путь к высшему Благу – к самопожертвованию «ради други своя»

В рассказе «Дурачок» это слово предстаёт в своём сказочном значении: человек не такой, как все, лишённый эгоизма, отдающий себя другим без остатка и просто так, искренне желающий пострадать за других, как Христос. Безродный сирота Панька был последним на барском дворе и никогда не сидел без дела, а всем помогал: *«все должностные люди в усадьбе имели право заставлять Паньку делать за них всякую работу, и он, бывало, беспрестанно работает»*. Удовлетворялся Панька куском сухого хлеба с водой. Ложился позже всех, вставал раньше всех и *«одет был всегда очень плохо и скверно. И его, бывало, никто не жалеет, а все говорят: Ему ведь ничего, – он дурачок»*. Дурачок находил время среди своих бесконечных трудов ласкать детей, мастерить им игрушки, дал себя высечь вместо провинившегося Петруши, а тут подоспела Крымская война, и он попросился в рекруты – из любви к людям: *«Да нешто не слышно вам, что вокруг плачут, а я ведь любимый у Господа, – обо мне плакать некому, я и хочу идти»*. Очень быстро Паня оказался незаменимым в казарме, сослуживцы быстро оценили его искреннюю доброту. И всю войну Паня *«за всеми позади рыи копал, да пакость закапывал»*, а после войны нанялся у степных татар конские табуны пасти. Однажды грозный Хан-Джангар поймал разбойника Хабибулу, который угонял его лучших коней, и оставил Паньку сторожить его, *«окованного в конских железках»*, наказав беречь разбойника, *«как свою душу»*. Панька понял этот наказ своеобразно: он стал уговаривать Хабибулу бросить дурные дела: *«В тебе ведь душа такая же, как и во всех людях: брось дурное, а Бог тебе сейчас начнёт помогать делать хорошее, вот и пойдёт всё хорошее»*. Панька отпускает Хабибулу, чтобы пострадать за него, *«потому что я терпеть не могу, когда других мучают»*. Выслушав рассказ Паньки,

Хан-Джангар получил, наверное, самый важный в своей жизни урок: он понял, что встретил человека с *ангелом в душе*, и его слуги-татары тоже поняли, что перед ними праведный.

О духовной эволюции самого Лескова свидетельствуют изменения в его идиостиле. На смену некоторой усложнённой витиеватости и даже вычурности в лексике и синтаксисе в рассказах 70-х годов приходит простота и ясность изложения и автором и героями своих мыслей и устремлений. Каждому персонажу предоставлен максимум прямой речи. У каждого персонажа свой голос, свой тон и тембр, своё нравственное и социальное лицо. Дворянин Фигура сам рассказывает о происшествии, произошедшем с ним в армейской молодости, его рассказ в рассказе занимает более половины объёма произведения (6-15 главки). Лесков виртуозно передаёт его размеренную, простую, но образную и яркую речь. Это речь образованного человека, мужественного, благородного, возвышенного в своём непростом нравственном выборе. Большинство сложных предложений не затемняет прозрачную структуру его речи. Многочисленные умолчания показывают, как ответственно он подбирает каждое слово, чтобы не соврать, ничего не приукрасить, да и мыслей таких нет в его голове. Он может передать и внешнее живое повествование, и свои глубокие внутренние нравственные переживания. Диалог с Сакеном, диалог двух мировоззрений, полностью занимает две главы (13 и 14). Истинный христианин не может солгать ни при каких обстоятельствах, даже самому высокому начальству, даже в самых высоких его ожиданиях. Сакен оказал милость молодому офицеру, оставил его молиться вместе с собой, а того сморил сон после приключившихся событий, и Фигура не смог солгать, что «летал в рай» вместе с начальством. Важно и то, что «молитвенник» Сакен, хотя и прогнал Фигуру, но что-то всё же понял – не разумом, а душой и выхлопотал ему пожизненную пенсию.

Речь разночинца Ивана Яковлевича Козы характеризует его как горячего проповедника истинных Христовых заповедей. Она занимает тоже примерно половину рассказа. Эмоциональность, экспрессивность (умолчания, энтимемы, восклицательные и вопросительные предложения) пронизывают его речь. Он говорит мальчикам о главном: об истинной свободе духа, о победе над страхом перед сильными, о чистой совести, о правде Христовой. Отрывистость речи «от души» сменяется горячими призывами к детям, молитвенными обращениями ко Христу не с просьбами, а с желанием отдать себя во благо ближнего.

Крестьянский сирота Паня не горазд к разговорам, ему легче сделать доброе дело молча. Он произносит в основном отрывистые реплики, ответы на вопросы. Но в конце рассказа перед Ханом он смог сказать своё праведническое слово, достойное христианских святых мучеников и поразившее татар-мусульман: *«Я тебе говорю то, что взаправду сделал по твоему велению и по своему хотению. Ты велел мне беречь его как свою душу, а я свою душу так берегу, что желаю пустить её помучиться за ближнего... Ты ведь хотел замучить Хабибулу, а я терпеть не могу, чтобы других мучили, вот возьми меня и вели меня вместо его мучить, – пусть моя душа будет счастливая и от всех страхов свободная, потому что ведь я ни тебя, ни других никого не боюсь ни капельки»*.

Осознавал ли сам Н.С. Лесков, какой глубины нравственную антитезу он выстраивает в своих рассказах, на какую духовную высоту он поднимает своих праведников? Ясно одно: он понимал то, что позже высказал в своих «Дневниках» 1940 года М.М. Пришвин, *«Христос – лучшее, что выжало из себя человечество на своём бедственном пути»*. Лесков осознаёт цельность своих персонажей, они не делят свои миры на дух и плоть, что ведёт к греху, и тем самым стремятся к святости, хотя, конечно не осознают её в себе. Н.С. Лескова волновала «несостыковка» культуры совести истинного христианина с ценностями государственной и обыденной жизни. Диалог субъекта с Абсолютом в лице человека-Бога Христа негативно воспринимается окружающими как опасное чудачество или даже «дурачество», хотя все инстинктивно понимают нравственную высоту «чудаков» и часто пользуются ею. Эти герои Лескова позволяют понять, почему первые христиане с радостью жертвовали своей жизнью ради новой Веры – для них она была истинной жизнью.

Для Лескова «праведники» – это те, кто не знает нравственной муки раздвоения помысла и слова, душевного обязательства и дела, кто хранит в народе и для народа его заветы и посылы воплощает его идеалы в жизнь, кто вершит подвиг своей жизни изо дня в день, подобно легендарным святым и тем отличается от героев. Но практически лесковские «праведники» постоянно способны к *героическому действию*. Сохранились ли эти праведные души-самородки в нашем современном мире потребителей? Спасёмся мы только ими. Какая-то часть жертвенности есть в душах многих. Но достаточно ли её в страшный для Родины час?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аннинский Л. Лесковское ожерелье. М.: «Книга», 1986. 304 с.
- 2 Виноградов В.В. Проблема сказа в стилистике. // Избранные труды. О языке художественной прозы. М.: Наука, 1980. С. 42-55.
- 3 Горелов А. А. Н. С. Лесков и народная культура. Л.: Наука, 1988. 294 с.
- 4 Новикова-Строганова А. А. Николай Семенович Лесков: своеобразие художественного мировосприятия. Орел: Орлик, 2005. 82 с.
- 5 Столярова И. В. «В поисках идеала» (творчество Н.С.Лескова). Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. 230 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. С. Богданова

Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМУ НАСЛЕДИЮ РОССИИ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА И ЧТЕНИЯ

В статье рассматривается роль культурно-исторического наследия в воспитании детей и пути приобщения к объектам материальной и нематериальной культуры средствами русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: культурно-историческое наследие России, объекты материальной и нематериальной культуры, приобщение детей к истории и культуре, соизучение языка и культуры, литературное чтение.

Образовательная система Российской Федерации ставит цель – подготовить выпускника школы, ценящего свою страну, ее историю и культуру, наследие предшествующих поколений. То ценное, что было передано предками и сохранилось благодаря усилиям поколений, что имеет значение для российской культуры и понимания пути, пройденного государством и народом, особенностей национального мышления, достижений и приоритетов нации, обобщается в понятии «культурно-историческое наследие».

К объектам культурно-исторического наследия, согласно Федеральному закону [4], относятся недвижимое имущество (памятники, ансамбли и достопримечательные места), предметы археологического наследия, произведения искусства (живописи, скульптуры и др.), объекты науки и техники – все то, что возникло в результате исторических, культурных событий, научных изысканий, творчества мастеров, представляет собой ценность с точки зрения истории, культуры и свидетельствует о том, как на протяжении эпох жила Россия. В широком понимании это и нематериальные объекты: язык, литература, фольклор и др.

Российская Федерация обладает богатейшим культурно-историческим наследием: 33 объекта охраняются ЮНЕСКО и защищены на федеральном уровне, из них 22 относятся к культурным (Московский Кремль, Кижский погост, Историко-культурный комплекс Соловецких островов и др.), 11 – к природным (озеро Байкал, вулканы Камчатки, Золотые горы Алтая и др.). Разные объекты имеют статусы федерального (Комплекс петроглифов – наскальных рисунков в Карелии, Памятник героям боев у озера Хасан в 1938 г. в Приморском крае и др.), регионального (здание первой в мире атомной электростанции в Калужской обл., усадьба «Федяевщина» в Новгородской области, братские могилы и др.) или местного (старинные жилые дома или общественные постройки и др.) значения. Создан Единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации¹.

Приобщение молодого поколения к культурно-историческому наследию – средство государственного строительства и воспитания. Весомо и выразительно охарактеризовал роль опоры на истоки великий учёный Ф.И. Буслаев: «Вся наша народная старина с своими поверьями, убеждениями и обычаями, на коих покоится общественный и политический порядок современного быта, след., все, что есть в религии, в высшем образовании и в самом государстве, все это покоится на предании и своими по целым столетиям глубоко внедрившимися корнями извлекает из него себе

¹ Единый государственный реестр объектов культурного наследия (памятников истории и культуры) народов Российской Федерации: <https://okn-mk.mkrf.ru/maps>

пищу и возрастание. Срубите дерево при корне, отлучите настоящее от прошедшего: что́ станется с образованием?» [2: 17]. Сказанное позволяет судить о том, что наследие предков (материальное и нематериальное) есть основа государства в целом и его образовательной системы в частности. В ситуации нестабильности и международной напряжённости сохранение объектов культурно-исторического наследия России становится важнейшим условием, позволяющим обеспечить целостность и разнообразие культурного пространства страны, устойчивое развитие российского государства и эффективность отечественной образовательной и воспитательной системы.

Именно в культуре, по мнению Е.А. Ямбурга, имеется «неисчерпаемый запас прочности, позволяющим людям сохранять человеческий облик, вопреки любым, даже самым людоедским, обстоятельствам» [8: 104]. Важный смысл приобщения взрослеющего человека к истории и культуре обозначил В.И. Слободчиков: «...ценность укоренения в отеческой культуре связана с формированием самоидентичности, с преодолением без-родности, без-племенности ..., с формированием гражданской позиции – как личной ответственности за благополучие страны» [5: 8]. Идея указывает вектор: от укоренения в культуре отцов к познанию себя, своего отношения к роду, а далее – к гражданской ответственности.

Обращение педагогов в процессе обучения и воспитания детей к культурно-историческому наследию помогает последним выработать определённую систему координат, имеющую ценностное, национально-культурное основание, которое заставляет подрастающее поколение критически смотреть на накопленные человечеством знания, ориентироваться в информационных потоках и смысловых полях и определять путь собственного развития. Таким образом, «использование исторического и культурного опыта становится методологической основной задачей системы образования» [3: 23], а культурноориентированность – ведущей стратегией воспитания и обучения.

Целевые ориентиры, поставленные федеральными программами воспитания, включают формирование патриотического чувства и гражданственности, которые конкретизируются как осознание национальной, этнической принадлежности, знание традиций и культуры своего народа, уважение к историческому и культурному наследию своего и других народов России, символам, праздникам, памятникам, интерес к познанию родного языка, истории и культуры своего края, своего народа, других народов, к литературе России, ориентацию на духовные ценности и нравственные нормы народов России [6: 9-10]. Основными средствами достижения поставленных целей служат непосредственное восприятие объектов культурного наследия и участие в воспитательных событиях: фестивалях, тематических неделях и праздниках, поездках и экскурсиях, организуемых в партнёрстве семьи, школы и учреждений культуры. Однако нельзя умалять и роль изучения русского языка в этом процессе, ибо сам язык, являясь феноменом культуры и имея историческую природу, и сохраняет культурный код, и даёт средства для передачи научных сведений о культуре и истории, и делает возможным создание произведений, которые сами становятся частью золотого фонда национальной культуры. Фундаментальными основами обучения русскому языку являются, во-первых, общедидактический принцип историзма, определяющий необходимость показывать детям язык не как раз и навсегда данное, константное образование, служащее средством общения, но как живой, изменяющийся в соответствии с жизнью народа механизм, в теле которого сохраняются следы памяти о прошлом (тексты былых эпох, устаревшие лексические единицы и грамматические формы, речевые модели, в том числе этикетные и др.). Язык – незримая нить, связывающая нас с предками, с родом, с великими творцами, жившими ранее. Во-вторых, это принцип соизучения языка и культуры [7: 26], состоящий в таком отборе форм, методов, средств обучения, при котором обеспечивается целенаправленное влияние на интериоризацию культурных ценностей и приобщение ребенка средствами языка к национальной культуре и традициям.

Остановимся на младшем школьном возрасте, когда, с одной стороны, еще не сформировано понятие исторического времени и только начинает закладываться представление о значимости прошлого для современности, о Родине и родной культуре. Но, с другой стороны, именно в этом возрасте формируются первичные понятия о культурно-историческом наследию родного края и готовность к принятию ценности культурно-исторического наследия России. Приход в школу знаменуется началом осознанного изучения языка, и ребенок узнает, что русский язык для него – родной. Если ранее язык воспринимался нерелексивно, как естественная данность, поскольку использовался непринужденно и естественно, то теперь он обретает с помощью учителя статус ценного.

Большой интерес в данном возрасте вызывают объекты материальной культуры, поэтому они становятся предметом обсуждения на уроке русского языка. Учебники русского языка линии «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, 2023 г.) содержат определенный материал об объектах и исторических фактах, отраженных в анализируемых текстах и иллюстрациях. Например, в 3 классе школьники знакомятся со словами и выражениями *столица, царский стол, престол, столичный, город; князь, княжество* (3 класс, часть 1: 76, упр. 138), анализируют, какие из них являются родственными,

какие устарели; в учебнике в качестве словарных предлагаются словосочетания *Красная площадь*, *Московский Кремль* (3 класс, часть 2: 65). Авторы привлекают внимание детей к устаревшей лексике. Например, упр. 96 (3 класс, часть 1: 53) предлагает фрагменты сказок А.С. Пушкина, в которых учащиеся выделяют историзмы, именующие названия старинной одежды, элементов архитектуры, видят на картинках предметы, которые использовали предки. Раздел «Страничка для любознательных» адресует обучающихся к «Детскому толковому словарю в картинках» В.И. Даля, позволяющему узнать об истории и значении устаревших слов. Работа со словарем на уроке имеет богатый воспитательный потенциал. Учитель может предложить задания как на словоупотребление, так и на тематическую группировку (оружие, одежда и др.), на соотношения слова и исторического факта, слова и визуального изображения (например, словарная статья «Армяк» включает упоминание о картине И.Е. Репина «Не ждали», на которой можно увидеть этот предмет одежды), на анализ словоупотребления (например, при обращении к пословицам), на включение историзмов и архаизмов в свою речь.

Учебник 4 класса (часть 1: 71) предлагает текст о Московском Кремле и его памятниках – Царепушке и Цареколоколе – с минимальными сведениями об их создателях; в упр. 57 (часть 2: 27) представлен текст о церкви Покрова на Нерли, эмоционально описывающий храм и природный ландшафт. Задания нацелены на чтение, рассматривание иллюстраций, воспроизведение информации в устной или письменной форме и рассказывании о памятниках своего региона. Отдельно отметим материалы о памятниках героям и подвигам, которые даны в каждом учебнике и расположены по календарному принципу, то есть их анализ приурочен к празднованию Дня Победы. Так, упр. 293–294 (4 класс, часть 2: 134) предполагают знакомство с стихотворным текстом Ю. Коринца, посвященным монументу «Могила Неизвестного Солдата», рассматривание фотографии памятника. Текст упражнений содержит выражение «священное место», предполагает обсуждение чувств людей, посещающих мемориал, составление и озаглавливание собственного текста по итогам работы.

Приобщение детей к объектам культурно-исторического наследия при выполнении подобных заданий будет более полным, если обеспечить эмоциональное восприятие и деятельностный режим. Например, предваряя работу над созданием текста о монументе, о святыне своего региона может экскурсия или прогулка, участие в церемонии возложения цветов, рассматривание старых фотографий, подготовка сообщений-презентаций, в том числе по семейным рассказам и преданиям и т.д.

Словарно-лексическая работа, предлагаемая учебником, может быть дополнена новыми словами с культурно-исторической семантикой. Например, упр. 198 (3 класс, часть 1: 104) предлагает анализ однокоренных слов *двор* – *дворник*. Возможно уточнение устаревшего значения слова *двор* (царский), работу с историзмами *придворный*, *дворянин*, *дворянская усадьба*, *дворец*, *дворцовый комплекс*. Таким образом, урок, посвященный правописанию корней, может быть дополнен работой над историзмами, а его речевой компонент можно проектировать на основе фрагмента виртуальной экскурсии, например в Екатерининский дворец Государственного музея-заповедника «Царское Село»², после которого может быть написано сочинение с использованием изученных слов (*дворец*, *дворцовый комплекс*, *дворцовый парк* и др.).

Еще одно направление работы по русскому языку, приобщающее детей к объектам культурно-исторического наследия, – это работа над сочинением по картине. В учебники включены произведения живописи, вошедшие в золотой фонд национальной культуры, а также тексты, отражающие впечатления людей, созерцавших полотно. Так, в учебнике 3 класса (часть 2: 68) представлено задание на основе картины М.А. Врубеля «Царевна-Лебедь» и текст И. Долгополова, репродукция помещена в разделе «Картинная галерея». Учащиеся сопоставляют авторское и собственное впечатление; после чтения текста их восприятие произведения живописи становится более детальным и вдумчивым. Учитель дополняет работу над картиной историческими сведениями о том, что ее создание навеяно восприятием оперы Н. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», истоком которой в свою очередь стало одноименное произведение А.С. Пушкина, хорошо знакомое детям; что партию Царевны-Лебеди исполняла супруга художника, певица Надежда Забела-Врубель. Сочинение по картине будет содержательным и проникновенным, если учитель найдет способы сделать работу над ним живой, а не формальной, а восприятие всех произведений искусства (словесного, визуального, музыкального) эмоционально насыщенным.

Еще большие возможности для приобщения к культурно-историческому наследию имеют уроки литературного и внеклассного чтения. Объектом внимания становится законченное литературное произведение, нередко посвященное исторической тематике. Например, в учебниках литературного чтения линии «Школа России» (авторы – Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др.) предлагаются литературные и фольклорные тексты, познавательный материал о народных промыслах (3 класс, часть 1: 8–

² https://tzar.ru/virtual_tour

9), фрагменты летописей (4 класс, часть 1: 6-11), житийной литературы (4 класс, часть 1: 21-31). В учебниках представлены тексты о Родине, природе, детстве, морали, есть немало произведений, которые рассказывают о жизни семьи в прошлом и, без сомнения, вносят вклад в формирование исторического мышления («Мальчики» А.П. Чехова, «Детство» Л.Н. Толстого и др.) Однако с сожалением отметим, что героико-патриотическая тема в учебниках представлена скудно, можно отметить только фрагмент стихотворения А.Т. Твардовского «Рассказ танкиста», тогда как ранее в учебники литературного чтения включали, например, «Солдатскую песнь» Ф.Н. Глинки или рассказ «Портрет отца» А.И. Приставкина.

Само по себе изучение литературы уже есть приобщение к культурно-историческому наследию, так как художественное произведение создается в контексте определенной культуры, его стиль отражает языковой вкус эпохи, а герои совершают поступки в условиях определенной среды, исторического контекста. Поэтому работа над произведением обязательно включает расширение представлений детей о мире прошлого, о том, что кануло в Лету или стало непреходящим. Произведение, относящееся к далекому временному контексту, может быть понято и оставит в памяти картину мира прошлого, если учитель применяет в ходе анализа такие методы и приемы, как:

- культурно-исторический комментарий, обращение к энциклопедии, демонстрация ленты времени в до чтения текста,
- визуализация (просмотр видеофрагментов, фотографий, репродукций и др.),
- лексико-грамматический и стилистический анализ (толкование, уточнение значений архаичной лексики и грамматических форм, эмоционально-оценочных слов и выражений, редких книжных слов),
- анализ ключевых концептов (слов культуры), то есть выявление символического и ценностного компонентов в палитре смыслов слов,
- анализ тональности, интонационного рисунка текста (в первую очередь, поэтического),
- прослушивание музыкальной записи, анализ произведений живописи, монументального искусства и др.

В этом плане показательна работа над эпическими фольклорными текстами. Обратимся к былине «Ильины три поездочки» (4 класс, часть 1: 12-16). Чтение произведения знакомит с народно-поэтической речью и служит средством, позволяющим передать ценностное отношение к Родине, ее защитникам. Тут богатыри «славнорусские» несут «богатырский дозор», повинувшись воле Божией, идут на бой с «ходовитыми» «разбойничками-подорожничками», одерживают победы, демонстрируя бесстрашие, стать, удал. Текст погружает в незапамятные времена, вызывает ощущение гордости за славные деяния богатырей – защитников земли отцов.

Особого внимания заслуживает чтение фрагмента «Житие Сергия Радонежского» (4 класс, часть 1: 21-31). Дети узнают о ранних годах жизни святого, о его призвании к духовной службе. Повествование изобилует чрезвычайно трудными для детского разума духовными смыслами и понятиями: *преподобный отец, Божьи угодники, старец, духовный взор, сосуд избранный Святого Духа, благословение, пророчество, литургия, панихида, иноческая жизнь, праведный, блаженный* и др. Для их понимания необходим и исторический экскурс (например, это касается разъяснения роли старчества в культуре старой Руси), и анализ единства и противоположности «мирское – церковное», и пояснения относительно дальнейшей судьбы отрока Варфоломея, его роли в исторической судьбе России. Эта работа облегчается тем, что в учебник помещен визуальный материал: произведения живописи (например, репродукция картины М.В. Нестерова «Видение отроку Варфоломею»), фотографии (например, Свято-Троицкой Сергиевой лавры), изображения икон. Авторы учебников привлекли внимание к архаичной и церковно-богословской лексике, выделив слова для разбора (*черноризец, псалом* и др.). Задания к тексту (с. 28-31) знакомят с житийными и историческими фактами (чудесное овладение Варфоломеем грамотой, получение монашеского имени «Сергий», основание Свято-Троицкой лавры, благословение Дмитрия Донского и др.), рекомендуют обратиться к энциклопедии для расширения знаний о Сергии Радонежском, предлагают составить рассказ о Куликовской битве по опорным словам, а раздел «Наши проекты» (с. 32) готовит к созданию календаря исторических дат и сообщения о великом событии. Дополнить задания учебника целесообразно анализом важных традиций и культурных явлений, упомянутых в тексте: это крещение, пост в среду и пятницу, благословение, постриг, раздача милостыни в знак поминовения и др. Духовная литература чрезвычайно сложна для ребенка, но «Житие Сергия Радонежского» не должно пройти мимо детского сердца: для этого нужна деликатная работа учителя (особенно с учетом поликультурного состава многих классов), который снимет трудности, разъяснит смыслы и сделает чтение и анализ интересными. Можно предложить детям фильмы о Троицко-Сергиевой лавре, о Сергии Радонежском, которые можно легко найти в открытом доступе.

Таким образом, на уроках литературного чтения используется потенциал фольклорных, художественных, летописных, житийных текстов для приобщения младших школьников к материальным и нематериальным объектам культурно-исторического наследия, хотя, к сожалению, число таких текстов по сравнению с текстами иной тематики незначителен. Особо заметный дефицит обнаруживается в области текстов героико-патриотической направленности.

Эти дефициты могут компенсироваться уроками внеклассного чтения, на которых вниманию детей предлагаются книги культурно-исторической тематики, относящиеся как к классической, так и к современной детской литературе. Например, можно включить в круг детского чтения издания книжной серии «Тысяча городов, миллион историй» (издательская лаборатория «Графо», г. Санкт-Петербург) [1]. Написанные в жанре детской приключенческой сказки, книги содержат богатый познавательный материал о Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Уфе, Рязани. Привлекательные для детей герои-животные не пребывают в иллюзорном сказочном мире, а разгадывают загадки в локации современных городов либо попадая в прошлое. Они посещают знаковые для культуры региона места (театры, достопримечательные места, монастыри и др.), знакомятся со страницами героической истории и выдающимися земляками, становятся свидетелями удивительных и важных событий. Например, чтение книги «Рязанские страницы, или Тайна лисички Кики» (авторы О. Сереброва и Е. Гончарова) познакомит с архитектурой, традициями, кулинарными особенностями, поэтами, воинами, учеными прошлого и настоящего Рязанщины. Читая, дети побывают в селе Константинове и увидят дом академика И.П. Павлова, посетят Иоанно-Богословский монастырь и станут свидетелями ратных подвигов Олега Рязанского, Евпатия Коловрата, Василия Маргелова. Прекрасно иллюстрированные, содержащие авторские кейсы, книги могут быть использованы учителями и родителями для реализации технологии «Читаем и путешествуем»: их применение сделает поездку в регион или прогулку по улицам родного города эмоционально и интеллектуально наполненными, объекты культурно-исторического наследия – близкими и понятными, а именно с этого и начинается формирование ценностного отношения к наследию предков.

Таким образом, возраст ребенка 7-11 лет позволяет говорить не только о материальной сущности объектов культурно-исторического наследия, но и о духовной составляющей. В это время наступает период осознания ценности наследия прошлого. Ребенок этого возраста вряд ли осознает государственное значение культуры и исторической памяти, но он вполне может понять, что ценить и охранять то, что говорит о прошлом, красивое, героическое – это хорошо. На уроках русского языка и литературного чтения важно усилить интеллектуальную составляющую бесед о культурно-историческом наследии, об аксиологической сущности родного языка и литературы и ставить вопрос: как мы должны относиться к наследию предков, к святыням, к родному языку, литературе, что значит «беречь их»? Важно обратить внимание ребёнка на то, что материальные и нематериальные ценности создаются трудом многих поколений, передаются от отцов и дедов сыновьям и внукам и охраняются государством, на то, что каждый несет личную ответственность за бережное отношение к духовным и материальным ценностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

- 1 Богданова Е. С., Ивлева И. В. Книжная серия «Тысяча городов, миллион историй»: разговор с младшим школьником об истории и искусстве // *Nomium*. 2025. № 3 (19). С. 84–105.
- 2 Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 266 с.
- 3 Владимирова Т. Н. Культурно-историческое наследие в подготовке будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности // *Ценности в системе воспитания: семья – общество государство : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 24–25 октября 2024 года*. Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания», 2024. С. 23–26.
- 4 «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» от 25.06.2002 № 73-ФЗ [Электронный ресурс / КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37318/?ysclid=mosgbb5zip337787445 (дата обращения: 11.04.2026)
- 5 Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2010. № 2. С. 3–8.
- 6 Федеральная рабочая программа воспитания [Электронный ресурс] / Институт изучения детства, семьи и воспитания: сайт. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn-->

plai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf?ysclid=mowjjd4edc49186345
(дата обращения: 26.04.2026)

- 7 Ходякова Л.А. Методика речевого развития творческой личности школьника в контексте культуры: теория и практика: монография. М.: МПГУ, 2018. 188 с.
- 8 Ямбург Е. А. Когтистый зверь, скребуший сердце, совесть... О сути, целях и задачах воспитания // Народное образование. 2020. № 6 (1483). С. 97-105.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. С. Богданова, Н. В. Горшкова

Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье анализируется метод сравнительно-сопоставительного обучения фразеологии в двух его вариантах: внутриязыковом и межъязыковом. Рассмотрены приёмы его использования на уроках русского языка в начальной школе. Приведены примеры соответствующих упражнений.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный метод, фразеология, межъязыковые сопоставления.

Всё познаётся в сравнении – говорит вечная истина. Любое новое встречаемое мы сравниваем с ранее нам известным. «Мышление есть деятельность сопоставляющая и сравнивающая» [6: 6]. Поэтому отечественный методист А. В. Текучёв считал одним из действенных методов преподавания русского языка «сравнение (сопоставление, противопоставление)» [4: 377].

В лингвистике выделяют на основе сравнения три подхода к изучению языка: сравнительно-исторический (познание языковых норм в аспекте их развития), сравнительно-сопоставительный (изучение языка на основе сравнения языковых единиц и явлений между собой) и сопоставительный как подвид сравнительно-сопоставительного метода (изучение языка в межъязыковом пространстве).

Так как младшие школьники окружены огромным пространством языкового материала и у них ещё не сформировано представление о чёткой классификации языковых единиц и явлений, в школьной практике применяется сравнительно-сопоставительный метод обучения в двух его формах: внутриязыковые сопоставления и межъязыковые сопоставления.

Рассмотрим данный метод применительно к обучению фразеологии.

Что можно сравнивать внутри одной языковой системы?

Во-первых, **фразеологизм всегда сравнивается со словом**. Данный приём вытекает из идиоматичности фразеологического оборота. Он является «эквивалентом слова», по определению Л. В. Щербы, так как «обозначает одно понятие»: *кот заплакал* – мало, *бабочки в животе* – влюблён [5: 8].

Во-вторых, несмотря на семантическую цельность (идиоматичность), фразеологизм структурно всегда является словосочетанием («фразео...»), поэтому его целесообразно **сравнить со свободными словосочетаниями** для определения фразеологически связанных отношений между словесными компонентами идиоматических выражений: *золотое сердце* – добрый человек, а не сердце из золота.

В-третьих, фразеология, как и лексикология, обладает своими парадигмами: антонимами, синонимами (семантическими и стилистическими), полисемантами, омонимами, паронимами и т.д. Их постижение, как и любое явление в языке, целесообразно проводить на основе **сравнения двух фразеологизмов, обладающих каким-либо единым признаком** (или их форм – в случае полисемантов): единого значения – синонимов, противоположности в значениях – антонимов, единой грамматической структурой и смежных (схожих, но не тождественных) значений – полисемантов, единой структурой при непересекающихся значениях – омонимов, различных, но схожих структур при совершенно различном значении – паронимов и т.д..

Так, сопоставление фразеологизмов *золотые руки*, *засучив рукава*, *не покладая рук*, *мастер на все руки*, *набивать руку*, *не жалея сил*, *мозолить руки*, *через силу*, *сбрав всю силу в кулак*, *без устали*, *проливать пот*, *потом и кровью*, *гореть в работе*, *не разгибая спины*, *стиснув зубы*, *спину гнуть*, *воротить горы*, *изо всех сил*, *сто потов сошло* – показывает учащимся многообразие единиц синонимического ряда, построенного на основе только одних фразеологизмов. Учащиеся приходят к

выводу, что, подобно словам, фразеологизмы в языке пересекаются в своих значениях – находятся в синонимических связях. Аналогичное наблюдение можно провести и на синонимическом ряде фразеологизмов, обозначающих «лень»: *сидеть сложа руки, отложить в долгий ящик, в облаках летать, звёзды считать, бить баклуши спустя рукава, точить лясы как попало, тянуть канитель* и др.

Сопоставляя противоположные синонимические ряды, учащиеся приходят к выводу, что фразеологизмы могут, подобно лексемам, вступать в антонимические языковые отношения, что можно организовать, например, на сопоставлении фразеологизмов о труде и о лени.

Полисемантических фразеологизмов в языке мало, так как образная основа не имеет единого значения: она варьируется, не давая выделять конкретные значения. Для начальной школы возможна адаптация фразеологических полисемантов *сошёл с ума* (сглупил; влюбился), *что есть силы* (упорно; быстро; громко), *с грехом пополам* (обманом; с большими затруднениями), *делать нечего* (скучно; иного выхода нет), *белое пятно* (неисследованная территория; неизученный вопрос) [3], но не с целью трактовки их значения (они понятны детям и так), а с целью наглядно продемонстрировать языковое явление.

Омонимы во фразеологии не следует затрагивать в начальной школе, так как младшим школьникам будет довольно сложно их отличить от полисемантических оборотов, вследствие признака общности (то есть не совсем конкретного).

Наблюдение над наличием в языке оборотов со схожей (пусть и не тождественной, как в омонимах) структурой и различными значениями можно провести на примере паронимов. Таковому явлению соответствуют следующие фразеологизмы: *язык проглотил* (= молчит) и *язык проглотил* (= вкусно), *девать некуда* (= много) и *деваться некуда* (= безвыходно), *изо дня в день* (= не прекращая) и *со дня на день* (= скоро), *нога не ступала* (= глухое место) и *ногой не ступит* (= не зайдёт), *минута в минуту* (= ровно в назначенный час) и *с минуты на минуту* (= вот-вот), *во всяком случае* (= что бы ни случилось) и *на всякий случай* (= а вдруг!), *до глубины души* (= интересно, заинтересованно) и *в глубине души* (= честно, по-настоящему), *испокон веков* (= всегда) и *в кои-то веки* (≈ впервые). Нередко паронимы обладают различной сочетаемостью. Так, фразеологизм *со дня на день* нередко требует совершенного вида от глагола, к которому он примыкает (приедет *со дня на день*), а его пароним *изо дня в день* – несовершенного (прогуливает *изо дня в день*).

Это относительно внутриязыковых сопоставлений.

Межъязыковое сопоставление не обладает целью познать иностранный язык: его суть – в более полном раскрытии явления родного языка на основе иностранного. Как говорил Л. В. Щерба, «единство языка и мышления не даёт нам возможности отделять мысль от способов её выражения. Иностранный язык даёт нам эту возможность, выражая ту же мысль другими терминами» [8: 354]. Такой подход «позволяет «осознать факт многообразия языков и культур, отказаться от восприятия своего взгляда на мир как единственно возможного или единственно верного» [7: 17–18], «даёт уникальную возможность прикоснуться к другим культурам и учит уважать проявление инокультурных особенностей и обычаев» то есть научить ценить свой язык на фоне остальных [1: 144].

Факт существования сходных языковых единиц (фразеологизмов-дублетов) может стать основой работы на уроке, когда учитель ставит целью расширение представлений школьников о языке, повышения мотивации к обучению на основе интересных межъязыковых сопоставлений, а также во внеурочной деятельности, позволяющей осуществить межпредметную интеграцию. Особенно это актуально в классах с углубленным изучением иностранного языка.

В лингвистике выделяют следующие межъязыковые фразеологические парадигмы: дублеты (тождества), аналоги (с различными образными планами, но единым значением), кальки (отношений производящего и производного в межъязыковом пространстве) и безэквивалентные единицы (не имеющие тождественных ни по образу, ни по подобию (значений) фразеологических единиц во втором языке) [2: 4].

На примере аналогов можно раскрыть национально-культурную специфику фразеологии каждого языка – наличия в них реалий, присущих именно данному народу: единиц алфавита (рус. *от А до Я* – англ. *from A to Z*), измерения (рус. *мерить на свой аршин*; рус. *шаг за шагом* – англ. *inch by inch* (дюйм за дюймом), антропонимов (рус. *мели, Емеля, твоя неделя*, англ. *a smart Alek*), ойконимов (рус. *ездить в Тулу со своим самоваром* – англ. *to carry coals to Newcastle* – возить уголь в Ньюкасл), устаревших слов (рус. *зри в корень*, англ. *hither and thither*), явления социальной жизни (рус. *как царь* – англ. *live like a king / a lord / a prince*), предметы быта и повседневной жизни (рус. *завести свою шарманку*; англ. *as dead as a dodo*), денежных единиц (рус. *ни гроша за душой* – англ. *not to have two half pennies to rub together*).

Обнаружение различного в языках позволяет «увидеть не только “другое”, но через него и себя, по крайней мере ощутить своё различие, свою специфику, свою характерность» [7: 17–18], формирует «личность, осознающую ценность своей культуры, истории страны, национальные

традиции и готовую отстаивать свои принципы, однако с уважением относящуюся к проявлению инокультурных особенностей и обычаев» [1: 144].

Изучение калек (рус. *бабочки в животе* от англ. *butterflies in the stomach*, рус. *скелет в шкафу* от англ. *skeleton in the Closet*) наглядно показывает взаимодействие языков, позволяет понять, что ни один из языков не живёт в изоляции, а перенимает друг от друга самое лучшее.

Приведём примеры соответствующих упражнений.

Упражнение 1. Прочитайте стихотворение И. Борзых «Тайна».

У ребят большая тайна –
Не узнать её случайно.
Не услышать разговор –
Прикусил язык Егор.
Саша – держит за зубами.
Я хожу вокруг кругами.
В рот воды набрал Степан.
Хочется узнать их план.
Только все они молчок,
Рты закрыли на замок.
Тайна – в школьном рюкзаке.
У Егора он в руке.
Подкрадусь я к ним тайком,
Подсматрю одним глазком.
Вдруг мякнул их секрет.
Всё понятно. Тайны нет.

Какие выражения имеют значение «молчать»? Выпиши их. Одинаковое ли значение имеют данные обороты? В чём их различия?

Упражнение 2. Прочитай фразеологизмы: *горячая кровь, сыграть в ящик, бороться за жизнь, отойти в вечность, кровь с молоком, протянуть ноги, отправиться к праотцам, нести свой крест, дать дуба, глаза горят*. Определи их значения. Распредели на две группы. В какие отношения вступают фразеологизмы первой группы? Второй группы? Группы между собой?

Упражнение 3. Подумай, какие значения есть у фразеологизма *что есть силы*. Определи, какое значение имеет данный фразеологизм в каждом из следующих предложений.

1. Два гребца наваливались *что есть силы* на весла, но ленивая фелюга плохо поддавалась на ход против течения Босфора (Б. Житков).
2. Доктор бежал *что есть силы*. И вдруг перед ним – река (К. Чуковский).
3. Надо разбудить его! Ну-ка, братцы, крикнем *что есть силы*! Раз, два, три! (Е. Чеповецкий).

Приведи свои примеры предложений с данным фразеологизмом в каждом из значений.

Упражнение 4. Что общего во фразеологизмах *со дня на день* и *из дня в день*? Что в них различного? Прочитай предложения. Выбери и вставь фразеологизм для каждого предложения:

1. Вы думаете, мне интересно __ *дня* __ *день* вдалбливать в неразвитых мальчуганов одни и те же научные истины (В. Авенариус).
2. Две недели подряд, __ *дня* __ *день*, наши три приятеля выстаивали молитву на коленях (В. Авенариус).
3. Диагнозу __ *дня* __ *день* должно было стукнуть полгода (А. Снегирев).
4. Я уже написала министру магии и ожидаю, что __ *дня* __ *день* Коротышка, он же Сириус, будет полностью оправдан (Дж. Роулинг).

Упражнение 5. Прочитай русские фразеологизмы: *душа в душу, выучить на зубок, азбучная истина, тараканы в голове, убить двух зайцев, белая ворона, когда рак на горе свистнет, проще пареной репы, тянуть канитель*. Подумай, что могут значить английские идиомы: «глаза в глаза» (*eye to eye*), «учить сердцем» (*to learn by heart*), «легко, как азбука» (*as easy as ABC*), «ослаблено несколько винтов» (*to have a few screws loose*), «убить двух пташек одним ударом» (*to kill two birds with one stone*), «чёрная овца» (*a black sheep*), «когда поросята залетают» (*when pigs fly*), «это не ракетостроение» (*it's not rocket science*), «прясть пряжу» (*spin a yarn*)? Установи соответствие между русскими и английскими выражениями. Проверь по словарю. Подумай, почему одно и то же явление может по-разному описываться в разных языках?

Таким образом, так как мышление младших школьников ещё не сформировано теоретически (им сложно ориентироваться в чисто теоретическом материале) и носит преимущественно наглядно-

образный характер, сравнение языковых реалий, нахождение в них общего и различного, помогает учащимся самостоятельно понять суть такого важного языкового явления, как фразеология.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Богданова Е. С. Свойства художественного текста как основа методики обучения старших школьников текстовой деятельности: монография. Рязань, Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2016.
- 2 Ильющенко Н. С. Сборник упражнений по английской фразеологии: учебное пособие / Н. С. Ильющенко. 2-е издание, испр. М. : КДУ, 2021. 52 с.
- 3 Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ. А. И. Фёдоров. 2008.
- 4 Текучев А. В. Основы методики русского языка в 4–8 классах: Пособие для учителя / Под ред. А. В. Текучева и др. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1983. 287 с.
- 5 Цит. по: Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М. Д. Литвинова. 4 изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1984. 944 с.
- 6 Чудов А. А. Логика (стенограммы лекций). Выпуск III. М., 1947.
- 7 Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира : Материалы к слов. Москва : Яз. славян. культуры, 2002. 224 с.
- 8 Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград : Наука, 1974. 427 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. В. Воеводина

Россия, г. Самара, Самарский филиал НОУ ВПО
«Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов»

ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНО-ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ «СБОРНИКА ПЕСЕН САМАРСКОГО КРАЯ» (1862) В.Г. ВАРЕНЦОВА И «СБОРНИКА РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН» (1866) М.А. БАЛАКИРЕВА

В докладе охарактеризован самарский период (1860-1863) деятельности этнографа, фольклориста, литератора, педагога В.Г. Варенцова. На примере музыкально-текстологического анализа песенных сборников этнографа В.Г. Варенцова и композитора М.А. Балакирева устанавливается хронологическая преемственность поколений, в контексте развития традиции русского народного творчества.

Ключевые слова: фольклор, сборник, песня, нотация.

Вторая половина XIX века ознаменована всплеском новой волны этнографического процесса научного собирания народных песен. Первопроходцами 1860-х годов были выходцы из Казани - этнограф и педагог В.Г. Варенцов и основоположник «Могучей кучки» композитор М.А. Балакирев. В центре научных интересов двух деятелей находилось русло Волги, в окрестностях которого оба исследователя занимались этнографическим изучением поволжского фольклорного поля. С научной тщательностью В.Г. Варенцов и М.А. Балакирев собирали тексты крестьянских народных песен: составляли их жанровую классификацию, календарную периодизацию, дополняя исследования пояснительными очерками, объяснениями и наблюдениями. Композитор М.А. Балакирев расширил возможности своего песенного собрания, осуществив авторскую гармонизацию напевов и переложив народные мелодии на ноты. Несколько песен, опубликованных в сборнике В.Г. Варенцова, были собраны в селах Зуевка и Грачевка Бузулукского уезда Самарской губернии: такие, как № 5 «Баю-баюшки-баю», № 8 «Ладушки-ладушки», № 9 «Сорока-сорока кашу варила», № 11 «Дождик-дождик перестань!», № 12 «Туру-туру, пастушок», № 14 «Воракушка, где ты была?», № 15 «Овечушка ялова на речушке плавала», № 16 «Ай, ду-ду, ду-ду, ду-ду! Сидит ворон на дубу», № 19 «Сова-ль моя совая, сова чернобровая, - московская барыня, Зарецкая княгиня!», № 21 «Журавль долгоногий на мельницу ездил», № 22 «Куда дороженька, куда широкая? В Москву дороженька, в Москву широкая», № 23

«Сваха, ты сваха, сходатая сваха!».³ В 1860-е годы в Бузулукский уезд Самарской губернии для укрепления здоровья регулярно приезжал в летние месяцы Л.Н. Толстой (1828-1910). В 1870-1871 гг. он приобрел деревню Гавриловку с имением⁴. Неоднократно писатель бывал в Бузулуке, посещал ярмарку, интересовался местным бытом. Гавриловка входила в усадьбу писателя Л.Н. Толстого с прилегающей к его землям в 2500 десятин, знаменитой кумысолечебницей. В этих местах Л.Н. Толстой работал над романами «Война и мир», «Анна Каренина», прообразом главной героини которого стала А.Л. Толстая-Бостром (урожд. Тургенева) – мать будущего писателя А.Н. Толстого. Л.Н. Толстой был инициатором организации крестьянского схода, описанного в романе «Воскресенье», собравшего и объединившего жителей нескольких деревянных деревень; и сбора пожертвований голодающим Поволжья, земли которого пострадали от засухи.

Согласно сравнительно-историческому и текстологическому методам исследования Е.В. Гиппиуса, сборник М.А. Балакирева представляет собой опыт идейно-художественной исторической оценки, сопровождаемый общей характеристикой собирательской работы и творческого подхода композитора к обработкам мелодий русских народных песен, и обоснование метода критического подхода к народно-песенным сборникам. Многие из сборников XIX века рецензировал Ц. Кюи. «Как известно, способ преподавания Балакирева состоял, во-первых, в широком знакомстве и аналитическом освоении музыкальной литературы, в особенности современной, во-вторых, в практической работе над конкретными сочинениями и коллективной их критике. – Отмечает М.П. Рахманова. - Вторая часть метода нередко оказывалась весьма жесткой, и по прошествии некоторого времени авторы начинали оказывать сопротивление, особенно если критика исходила от самого Милия Алексеевича, очень категоричного, императивного в своих суждениях, или от остроумного и ехидного Цезаря Кюи» [7: 20]. Сборник песен, записанных М.А. Балакиревым в 1860 году во время этнографической поездки по Волге, содержит историко-этнографические очерки обо всех 36-ти песнях балакиревского сборника. Согласно характеристике Ю.В. Келдыша, «в свете идей демократического «шестидесятничества» песня осмысливается им как отражение жизни трудового народа, сгусток его дум и представлений о мире» [5: 133]. Будучи первым из собирателей, М.А. Балакирев начал записывать не городские песни, а крестьянские, бытующие в деревнях повсеместно по всей России. «Поездка по Волге в 1860 году дала ему возможность услышать песню в её подлинном «первородном» виде», по словам Ю.В. Келдыша. В результате этнографической поездки и развития вольнолюбивых идей 1860-х гг. в творчестве композитора, «более вдумчивыми и глубокими становятся подходы к народной песне, понимание её художественной природы и жизненных корней, уходящих в глубь истории народа» [5: 141, 140]. Каждый напев гармонизован композитором и представлен в авторской музыкальной аранжировке. «Сборник русских народных песен» М. А. Балакирева составлен по принципам жанрового, тематического и ладового контрастов, в которых, по циклическому методу, чередуются хороводные и свадебные песни нескольких губерний России: Московской, Воронежской, Рязанской, Нижегородской, Симбирской, Самарской, Казанской. По терминологии П.А. Флоренского, песенные сборники представляют собой модели фольклорных «гнезд» России. Примечательно, что в «Сборник русских народных песен» М.А. Балакирева⁵ вошло несколько хороводных песен Ставропольского уезда Самарской губернии: их следует рассматривать в контексте текстологического анализа полного сборника: «Подойду, подойду» (№ 2), «Винный наш колодезь» (№ 5), «Как из улицы в конец» (№ 10).⁶

Присутствие в балакиревском сборнике мелодии самарской песни «Как из улицы в конец» на слова Костромской губернии Галичского уезда, словно предвосхищает творчество галичско-вологодского фольклориста Ф.Н. Лаговского: в частности, образовательную деятельность его дочери А.Ф. Лаговской, приехавшей в Самару в 1906 году. Таким образом композитор М.А. Балакирев

³ Аналоги текстов и мелодий включены в современные сборники обучения игры на фортепиано и сольфеджио: № 16 «Дождик» (с. 13), № 36 «Журавель» (с. 22), № 55 «Ой, ду-ду» (с. 29) // Школа игры на фортепиано / Общая ред. А.А. Николаевой. Москва, издательство «Скорина», 1994. 192 с. № 4 «Дождик» (с. 4), № 6 «Сорока» (с. 5), № 8 «Ай, ду-ду, ду-ду, ду-ду! Сидит ворон на дубу» (с. 5), № 43 «Баю-баюшки, баю» («Колыбельная» (с. 16), № 50 «Как кума-то к куме» (с. 17), № 82 «Раным-рано поутру, пастушок туру-руу» («Пастушок») (с. 25), № 108 «Ладушки-ладушки» (с. 31), № 120 «Журавель» (с. 33), № 124 «Дождик» - муз. В. Герника (с. 34), № 246 «На улице дождь, дождь» (с. 61), № 282 «Ду-ду, ду-ду, дудочка» («Веселая дудочка») - муз. М. Красева (с. 71), № 288 «Баю, баюшки-баю» («Детская песенка») (с. 74), № 292 «Баю, баю, баю бай!» («Колыбельная») – муз. Е. Тиличевой (с. 75) // Баева, Н.Д., Зебряк Т.А. Сольфеджио для I-II класса ДМШ./ Баева, Н.Д., Зебряк Т.А. Москва, Издательство «Кифара», 2006. 80 с.

⁴ Ныне – п. Гавриловский Алексеевского района Самарской области.

⁵ Балакирев М.А. Сборник русских народных песен. С.-Пб.:1866. 375 с.

⁶ Согласно жанровой классификации, круговая игровая, хороводная, в отдельных местностях – свадебная. У волжских бурлаков – лямочная, перегулочная (у волжских бурлаков) – одиночная песня с сопровождением народного музыкального инструмента – балалайки.

музыкально «закольцевал» русское Поволжье с русским Севером: синтезировав костромскую народную поэзию с самарской фольклорной мелодией, и образовав этническое «волжское кольцо». Песенный сборник М.А. Балакирева, в котором преобладают хороводные и свадебные песни, является отражением событий личной жизни композитора, совместно с поэтом Н.Ф. Щербиной совершившего волжское путешествие. Нотные публикации песен, записанных в Самарской губернии, впервые были опубликованы в 1862 и 1876/1877 гг.⁷⁻⁸ Три хороводных напева встречаются в сборнике М.А. Балакирева, изданном в 1891 году.⁹ В нашем локальном исследовании мы обращаем отдельное внимание именно на эти три напева для того, чтобы установить их музыкальную преемственность и взаимосвязь со сборником В.Г. Варенцова. Этнографическая деятельность В.Г. Варенцова (1825-1867) взаимосвязана с деятельностью М.А. Балакирева (1837-1910) и его музыкального кружка – «Могучей кучки». Одним из первых основных изданий, посвященных песенному фольклору Самарской губернии, стала работа исследователя народного творчества В.Г. Варенцова – «Сборник песен Самарского края».¹⁰ В книге опубликовано более 170 текстов песен, записанных под руководством В.Г. Варенцова, учениками Самарского уездного училища в нескольких селах Самарской губернии. В.Г. Варенцов дополнил сборник личными комментариями о жанровых, локальных особенностях фольклора, отмечая влияние на местный песенный стиль исполнительскую манеру переселенцев из Воронежской, Нижегородской, Орловской, Тульской, Рязанской, Симбирской, Тамбовской, Оренбургской губерний – тех местностей, напевы которых изначально вошли в балакиревский сборник. В середине XIX века в Самаре, по исследованию Л.М. Артамоновой, значительную часть русских переселенцев составляли «люди, которые покинули родную землю и могилы отцов, или, спасая свои религиозные мнения от насилия фанатизма, или преследуемые грозившим законом за буйную удаль и казачество. <...> В XIX веке причинами колонизации стали «и неурожай, и жестокая бедность крестьян в некоторых губерниях, и слухи о богатстве и приволье заволжского края. <...> Он (прим.: В.Г. Варенцов) полагал, что именно «песни про буйную удаль, про темную темницу и тоску по воле» и есть «едва ли не самые поэтические из всех наших песен как по образам, в которые облекается чувство, так и по широкому тоскливому напеву»¹¹ [1: 157]. По словам В.Г. Варенцова, «Самарский край заселен пришельцами из разных губерний. Это заселение, начавшись с XVI столетия, а может быть и ранее, продолжается и до настоящего времени. Кроме инородцев, именно татар, башкир, чуваш и мордвы, а также – в незначительном количестве – цыган, вотяков и калмыков; кроме немцев-колонистов, живущих в николаевском и ново-узенском уездах, вы встретите здесь пришельцев, может быть из 20 губерний: тут есть и остатки польской шляхты, поселившейся когда-то в мензелинском уезде и отчасти в бугульминском; есть и малороссы по солевозным трактам, илецкому и элтонскому, и по рекам Иргизу и Кинелю: есть переселенцы из всех окружающих губерний, особенно из Тамбовской, также куряне, туляки, рязанцы и много других» [4: 4]. М.А. Балакирев и В.Г. Варенцов опирались, по терминологии Е.В. Гиппиуса, на сравнительно-исторический и текстологический методы исследования. Кроме этого, в своей этнографической деятельности собиратели развивали метод монографического изучения быта, основанного и развитого в XIX столетии. Содержание очерков М.А. Балакирева, по мнению Е.В. Гиппиуса, основывается на сравнительно-историческом исследовании всех опубликованных музыкальных и поэтических вариантов каждой песни первого сборника композитора. Подобное утверждение встречается и в пояснении В.Г. Варенцова:

⁷ Крылова Н. Детские песенки // Учитель. Журнал для наставников, родителей и всех желающих, заниматься воспитанием и обучением детей, издаваемый И. Паульсоном-Н. Весселем. Санкт-Петербург, 1862. № 24 (декабрь), с. 1231-1233.

В журнале «Учитель» были опубликованы песенки из с. Переволока Сызранского уезда: «Сова прилетела к нам сама», «Сорока-сорока», «Ладочки-ладочки» и др.

⁸ Римский-Корсаков Н.А. Сборник «Сто русских народных песен». СПб.: Издательство В. Бесселя., 1877. 146 с.

По словам Н.А. Римского-Корсакова, в свой сборник он включил песни, услышанные им в разные годы от различных людей: от своих родных – матери и дяди; друзей по содружеству «Могучей кучки». Также в его сборник вошли несколько песен из собрания И. Г. Прача и М. А. Стаховича.

⁹ Балакирев М.А. Сборник русских народных песен. С.-Пб., 1891. 350 с.

¹⁰ Варенцов В.Г. Сборник песен Самарского края. С.-Пб.: 1862. 267 с.

¹¹ Московские ведомости. 1860. № 169. С. 1337-1338.

«Между песнями Самарского края есть такие, которые, судя по их содержанию, относятся к далёкой древности, и чем больше песня сохраняет признаков старины, тем она поэтичнее. <...> Фантазия народная <...> только повторяет старые предания, варьируя их <...>. В то же время одна и та же песня в разных краях России поется неодинаково: в местах глухих и одиноких сильнее сохраняется тип песни, тогда как в местностях более оживленных, среди новых влияний, песня, еще сохраняя старое содержание, теряет поэтические формы» [4: 36].

С особенностью вариантности локального народного напева, характерной для русской песни, чутко подмеченной В.Г. Варенцовым, соприкасается понятие «фольклористичности», по терминологии М.П. Рахмановой, в соответствии с которой *«во главу угла ставилась не книжность, а устная народная (в том числе монастырская, крестьянская, старообрядская, единоверческая) исполнительная практика»*. [7: 17]. Первоначально автор «Сборника русских духовных стихов» (1860), записанных со слов «беглопоповцев и сектантов», В.Г. Варенцов, занимаясь изучением археологического фольклорного метода, предложил рассматривать литературные жанры «монографического изучения быта» не по тематике, а биографическим способом – по персоналиям. Проявляя интерес к творчеству «беглопоповцев и сектантов», и проводя аналогию с образным миром «людей Божьих», В.Г. Варенцов затрагивает тему религиозного сектанства, цель которого – почитание святых, благоговейное внимание к жизни и подвигам святых угодников, вера в их предстательство и заступничество перед Богом. Рассказы об угодниках Божьих, собранные и созданные митрополитом Вениамином (Федченковым), являются художественной иллюстрацией основ христианского учения и мировоззрения «людей Божьих» [9]. Во второй половине XIX века понятие медиевистского фольклорного центра прочно закрепилось за Казанью. Ведущие этнографы XIX века – В.Г. Варенцов, М.А. Балакирев, С.В. Смоленский свои первые научные изыскания начинали в Казани. В период 1860-1880 гг. из Казани В.Г. Варенцов, опубликовавший свои сборники в петербургском издательстве, переехал в Самару, М.А. Балакирев – в Петербург, С.В. Смоленский – в Москву. С Казанью был связан значительный юношеский период жизни Ф.И. Шаляпина. По определению Ю.Б. Орлицкого, «радетель песни народной» В.Г. Варенцов в Самаре продолжил свою научную исследовательскую деятельность. Он систематизировал и упорядочил жанровую хронологию народных песен и издал фольклорный сборник ранее М.А. Балакирева - в 1862 году, хотя собиранием и подготовкой к изданию народных песен они занимались, практически, параллельно: в один и тот же период времени. Основатель балакиревского кружка, чей фольклорный сборник был опубликован в 1866 году, занимался собиранием песен, по локальному методу этнографического изучения фольклорного поля Г.В. Варенцова. Будучи выпускником Вятской гимназии и Казанского университета, кандидат (адъюнкт) русской словесности В.Г. Варенцов входил в педагогический коллектив Самарской мужской гимназии на начальном этапе ее существования. Казанский «Сборник русских духовных стихов» (1860) и «Сборник песен Самарского края» (1862) были изданы в Петербурге, благодаря деятельности и поддержке педагогов Самарского уездного училища и его учеников. В дальнейшем тему научных исследований В.Г. Варенцова в Казани продолжил историк русской литературы, член-корреспондент Академии наук, профессор Казанской духовной академии И.Я. Порфирьев. Когда в 1855 году в Казанскую духовную академию были доставлены древние рукописи Соловецкой библиотеки для научного описания, он стал читать лекции по древнерусской письменности, на основе которых опубликовал учебное пособие: «История русской словесности». И.Я. Порфирьев издал памятники древнерусской письменности: «Народные стихи и легенды» (1869), «Апокрифические сказания о ветхозаветных лицах и событиях» (Казань, 1873), «О Соловецкой библиотеке, находящейся в Казанской духовной академии»¹², «Историко-литературный анализ стиха о Голубиной книге»¹³ и др. В результате научных изысканий, самарский этнограф В.Г. Варенцов обрел поддержку в лице нескольких последователей. В Казани – это И.Я. Порфирьев, продолживший в своей разносторонней научной деятельности линию исследования духовной древнерусской культуры. В Петербурге – нижегородский первопроходец М.А. Балакирев, проложивший в своем творчестве направление изучения музыкально-поэтического песенного фольклора, осуществив авторскую гармонизацию напевов, и основавший «Могучую кучку» - содружество композиторов русской музыкальной школы: М.П. Мусоргского, А.П. Бородина, Ц. Кюи и Н.А. Римского-Корсакова. Особый интерес к труду формиолога «Сборника песен Самарского края» В.Г. Варенцова,

¹² «Труды IV Археологического Съезда», 1878, т. II

¹³ Стих о голубиной книге входит в духовный цикл стихов с гармонизацией М. А. Балакирева, изданный в «Сборнике русских народных песен»: I «Сон Богородицы», II «Егорий храбрый», III «Лазарь», IV «Страшный суд», V «Книга голубиная», VI «Братья-разбойники и сестра» (старина); и в сборник «Сто русских народных песен Н. А. Римского-Корсакова» (ор. 24).

сформировавшего жанровую классификацию песенных подтекстовок, проявляли: Ф.Н. Лаговский, П.А. Флоренский, В.Н. Серебренников, И.В. Липаев, А.К. Лядов, и С.М. Ляпунов. Отличительной особенностью варенцовского «Сборника песен Самарского края» является то, что в самородную народную коллекцию, собранную В.Г. Варенцовым, входит поэтический текст: № 1 «За горами-то, за высокими» и № 2 (второй вариант) «По горам, горам, по высоким»¹⁴ (из раздела «Песни детские»), повсеместно распространенный по песне «Как за речкою, да за Дарьею» из сборника «Сто русских народных песен для голоса с фортепиано» Н. А. Римского-Корсакова (ор. 24).

По словам М.П. Рахмановой, «Римский-Корсаков, опираясь на композиторское слышание, постоянно учитывает систему народной песенности, народного мышления, точнее, ищет, нащупывает его законы» [6: 71]. Текст № 20 «Как и по мосту, мосточку, по калинову мосточку» (из раздела «Солдатские песни»), записанный в селе Савинки Бузулукского уезда Самарской губернии, известен по подтекстовке хора крестьян «Уж как по мосту-мосточку, по калиновым досочкам» - из первого действия оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин». Согласно трактовке М.П. Рахмановой, «Чайковский гармонизирует песню так, как она ему слышится – часто в формах бытового музицирования, и часто - прекрасно» [6: 71]. Текст песни «Уж как по мосту, мосточку» (№ 28) с гармонизацией Н.А. Римского-Корсакова встречается в сборнике композитора «Сто русских народных песен» для голоса с фортепиано. Характерной общей особенностью двух сборников В.Г. Варенцова и М.А. Балакирева является присутствие в некоторых песнях тождественных припевов: «Дунай!» и «Калина-малина». Например, припев: «Дунай, мой Дунай, веселый Дунай!» встречается в № 1 «У ворот, ворот батюшкиных» - из сборника В.Г. Варенцова. Припев: «Ай, Дунай, мой Дунай, ай, веселый Дунай!» - в двух вариантах напева № 35 «У ворот, ворот батюшкиных» - из сборника М.А. Балакирева. Припев: «Ты, Дунай ли, мой Дунай, сын Иванович Дунай» есть в № 2 «Уж как звали молодца» - из сборника В.Г. Варенцова. Припев: «С-за Дунай!» - в № 51 «Виноградь» («По морю, морю») - из сборника М.А. Балакирева. Свадебная песня № 1 из сборника М.А. Балакирева называется: «Не разливайся, мой тихий Дунай». Припев: «Калина, малина, малинушка моя» встречается в № 31 «У ворот девка стоит» из сборника В.Г. Варенцова. Припев: «Ой калина, ой малина» - в № 53 «Я во сад пошла» из сборника М.А. Балакирева. С подтекстовки: «Подуй, подуй, погодушка, холодненькая, раздуй, раздуй, погодушка, калинушку в саду, калину с малинушкой, лазоревый цвет» начинается сюжет песни № 15 из варенцовского сборника. В результате исследования локального метода этнографического изучения фольклорного поля, на примере контрастного сопоставления и сравнительно-исторического анализа народных песенных сборников этнографа В.Г. Варенцова и композитора М.А. Балакирева, нами выявлены тождественные образцы народных стихов: подтекстовок и припевов, собранных В.Г. Варенцовым и М.А. Балакиревым.

Музыкально-теоретический анализ поэтических текстов или подтекстовок и народных мелодий позволяет сделать утверждение: о влиянии деятельности В.Г. Варенцова на творчество М.А. Балакирева и о существовании локальной Поволжской этнографической школы В.Г. Варенцова, оказавшей заметное воздействие на процесс становления и формирования балакиревского кружка – «Могучей кучки»; ставшей залогом развития этнографических и фольклорных традиций в творческой деятельности плеяды собирателей русского фольклора XIX века: И.Я. Порфирьева, Ф.Н. Лаговского, П.А. Флоренского, В.Н. Серебренникова, И.В. Липаева, А.К. Лядова и С.М. Ляпунова. Самарский период творчества этнографа В.Г. Варенцова сыграл значимую роль в основании хронологической преемственности поколений и в развитии фольклорной традиции русского народного песнетворчества.

¹⁴ По исследованию В. Г. Варенцова данный текст встречается в сборниках Костомарова и Якушкина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Артамонова Л. М. Образ Самары как нового губернского города в русской печати и публицистике середины XIX века // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции. Самара, 2014. Ч. II. С. 152-161.
- 2 Афанасова Т. М. Ученый-филолог, литератор и деятель просвещения В.Г. Варенцов в Самаре начала 1860-х годов // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2016/12/18313> (дата обращения: 02.11.2024).
- 3 Балакирев М. Русские народные песни: Для одного голоса с сопрожд. ф.-п. / Ред., предисл., исследование и примеч. проф. Е.В. Гиппиуса. М.: Музгиз, 1957. 375 с.
- 4 Варенцов В. Сборник песен Самарского края // Санкт-Петербург. Издание Н.А. Серно-Соловьевича в типографии О.И. Бакста, 1862. 267 с.
- 5 Келдыш Ю. В., Балакирев М. А. // История русской музыки: В 10-ти т. / Т.7: 70-80-е годы XIX века. Ч. 1. М.: «Музыка», 1994. С. 127-172.
- 6 Рахманова М. П. Николай Андреевич Римский-Корсаков // Российская академия музыки им. Гнесиных; Государственный институт искусствознания, М., 1995. 240 с.
- 7 Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. III. Церковное пение пореформенной России в осмыслении современников (1861-1918). М. : «Языки славянской культуры», 2002. с. 525-561.
- 8 Самарский край. Путешествие в историю: историко-краеведческие очерки / Сост. Е. В. Краснова // Самара: ООО «Арт-Лайт», 2018. 176 с.
- 9 Федченков Вениамин, митрополит. Божьи люди. Мои духовные встречи. М. : Отчий дом, 2004. 415 с.
- 10 Флоренский П. А. Собрание частушек Костромской губернии Нерехтского уезда // (Б-чка «В помощь худож. самодеятельности»; № 18). М.: «Советская Россия», 1989. 112 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

С. А. Голубков

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

ЗАБЫТЫЕ ПИСАТЕЛЬСКИЕ ИМЕНА И ИХ РОЛЬ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОМ ДОСТРАИВАНИИ ПАНОРАМЫ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭПОХИ

В статье идет речь о меняющемся на протяжении десятилетий научном представлении об историко-литературном процессе 1920-х годов. Перечисляются причины такого изменения: неполнота фактического материала, «фигуры умолчания», цензурные запреты, давление идеологических схем, выпадение из истории литературы целого ряда знаковых имен, игнорирование обширных сфер художественной мысли. Подчеркивается, что возвращение забытых и полузабытых писателей позволяет осмыслить литературный процесс 1920-х годов во всем объеме и многомерности.

Ключевые слова: литературный процесс, эпоха, идеологический канон, «задержанная» и «возвращенная» литература, С.Кржижановский, С.Заяицкий, Ю.Слезкин, Н.Никандров.

Речь пойдет о литературном процессе 1920-х годов. Сто лет прошло с тех времен. Целое столетие теперь выступает мерой, ценностной шкалой. Это столетие было отмечено не только писательскими открытиями и новациями, но и усилиями многих поколений литературоведов по достраиванию панорамы 1920-х годов, по восполнению досадных лакун, по ликвидации так называемых «фигур умолчания». А таких «фигур умолчания» было, к сожалению, немало. Из истории литературы удалялись уехавшие в зарубежье писатели, спешно объявлявшиеся «белоземляниками»; вымарывались писатели, попавшие под каток репрессий 1930-х годов; отодвигались или замалчивались авторы, не соответствовавшие идеологическому канону советского писателя. Потребовались долгие годы, чтобы ликвидировать «зияния» в историко-литературном «портрете» эпохи. Сказывался и недостаток фактической основы, архивной информации. В научном обиходе 1980-х гг. появилось понятие «задержанной» и «возвращенной» литературы. Кроме того, нашему взору предстали забытые писатели, творчество которых надо было заново осмыслить и для которых надо было найти место в историко-литературном процессе 1920-х годов.

Между тем, каждый из таких преданных забвению литераторов, при ближайшем рассмотрении заставляет по-новому посмотреть на развитие русской литературы второго десятилетия двадцатого века, увидеть в этом развитии многие черты многомерной «лаборатории художественных форм».

Остановимся на нескольких писательских именах. Это Сигизмунд Кржижановский, Сергей Заяицкий, Александр Чаянов, Николай Никандров, Михаил Козырев. О Кржижановском сейчас пишут много, защищают диссертации, вышло шеститомное собрание сочинений. Писатель обогатил литературу уникальным сочетанием многозначных элементов «взрослой» сказки, фантазмов и философских парадоксов как увлекательных «приключений мысли». Понятно, что в эпоху пропагандистских тисков «сказки для вундеркиндов» (так называется один из сборников писателя) оказались бы (если бы они были, конечно, напечатаны в свое время!) вне поля внимания массового читателя, озабоченного острыми ситуациями идеологического противостояния.

Как известно, двадцатые годы прошлого века в нашей литературе демонстрировали высокую востребованность гоголевской традиции. Перечень авторов тех лет, творчески продолжавших уроки Гоголя, общеизвестен. Вот и художественный опыт ныне полузабытого С.Заяицкого, входившего так называемый «пречистенский круг» (см. монографию М.О.Чудаковой «Жизнеописание Михаила Булгакова» [6]), тоже подтверждает эту тягу. Достаточно прочитать повесть «Баклажаны» [1], чтобы обнаружить явные следы гоголевской манеры письма. Как и в творчестве Н.В.Гоголя, в прозе С.Заяицкого целый веер смыслов приобретает мотив дороги со всеми хронотопическими особенностями этого характерного для русской литературы интегрального образа. Вспомним, что именно в дороге гоголевский Чичиков знакомится с помещиками, у которых будет покупать крепостных, которые несмотря на свою смерть, еще сохранились в редко обновлявшихся «ревизских сказках». Да и именно дорожные обстоятельства забросили вертопраха Хлестакова в небольшой городок, где его приняли за важную персону. В XX столетии, изобиловавшем кризисами, войнами, революционными потрясениями, миграциями, этот классический мотив дороги, конечно, обретает новые семантические

коннотации. Революционные пути и перепутья, фронтовые пути-дороги становятся метафорой как общей судьбы отечества, так и индивидуальной судьбы отдельного человека.

В произведениях полузабытого литератора С. Заяицкого действие происходит в пространстве перемещающемся, беспрестанно *движущемся* (вагон поезда, трамвая). Это рождает ощущение зыбкости человеческого существования в описываемую историческую пору. Все сдвинулось со своих мест, прочная почва, как принято говорить, ушла из-под ног. Подавляющее большинство населения вдруг обрело статус обреченных на вечное перемещение маргиналов-скитальцев, лишившихся успокоительной и надежной укорененности в привычной и стабильной жизни. Кстати, в юмористической новеллистике этого времени действие тоже часто разворачивается именно в городском трамвае. Вспомним такие широко известные рассказы, как «Дракон» Е.Замятина, «Площадь на колесах» М.Булгакова, «Не надо иметь родственников» М.Зощенко, «Хулиганство» П.Романова. Этот ряд можно было бы продолжить.

Пространство может стать в художественном сознании писателя вместилищем загадочных *мистических* сил. О маленьком деревянном домике в рассказе С.Заяицкого «Судьбе загадка» сообщается вполне серьезно как об одном «из тех, в которых, по словам старушек, и доньне в полночь собираются призраки надворных и титулярных советников и, расстегнув вицмундиры, играют в стуколку» [1:296]. Они готовы исчезнуть в одночасье. «Красавец... тотчас стал скелетом и рассыпался неслышно» [1:302]. То и дело за житейски правдоподобными реалиями изображенного мира, за вполне телесно конкретными и отнюдь не призрачными персонажами проглядывают мертвецы, скелеты, те или иные предвестники умирания. На глазах читателей разворачивается *фантазмагорическое действие*. Перед нами целый каскад сменяющих друг друга метаморфоз. Все подчинено бесконечному процессу превращений. Ничто не стоит на месте. Идет тотальное перекомбинирование элементов наличной действительности. В процесс метаморфоз вовлекаются и изображаемые большие и малые пространства – по тому же принципу, как это бывает во сне. Жизнь обретает статус навязчивой галлюцинации, в которой все пространственно-временные параметры подчеркнута релятивны. Мир пересоздается ежесекундно, нет спасительных констант, которые обеспечивали бы стабильность преемственности между минувшим и настоящим.

С.Заяицкий часто использует своеобразный прием *парадоксальной оксюморонности* хронотопических совмещений. Характерный пример: «Из огромного окна видна была “златоглавая”, а в стекле чернела дыра и вокруг нее паутина трещин, как на карте узловая станция. Издали казалось – не стекло, а сама Москва растрескалась» («Женитьба Мечтателя») [1:316]. Или (из того же текста): «Какой-то лохмач загородил вдруг вселенную своим пятипудовым мешком, а за ним другой, а за ним третий» [1:319].

Писатель вводит и своеобразное *минус-пространство*. Это зияние становится знаковым результатом метаморфозы *исчезновения*. Пропадает дом № 5 и физическое зияние (о доме лишь напоминает груда кирпичей) рождает соответствующее зияние уже как психологическую реакцию: «Петр Алексеевич все ходил по переулку, но уже ничего не искал, и в сердце у него стало пусто, как в проткнутом шалуном мячике» [1:323].

Наблюдения над поэтикой художественного пространства в прозе Сергея Заяицкого позволяют увидеть типологически-сходные моменты, характерные и для образных моделей таких писателей 1920-х годов, как Е.Замятин, М.Зощенко, М.Булгаков, С.Кржижановский. В сфере художественный исканий мастеров-современников обнаруживались, таким образом, некоторые весьма значимые общие тенденции как в макропоэтике, так и в микропоэтике, самой повествовательной технике письма.

Еще до революции 1917 года другой литератор той эпохи Юрий Слезкин, к творчеству которого мы тоже редко ныне обращаемся, написал серию текстов, вышедших под общим названием «Мой пантеон: литературные силуэты» (1909-1910). Этот повествовательный опыт писателя позволяет обнаружить ориентацию автора на вполне определенный массив художественных традиций. Так, Ю.Слезкину был близок А.Чехов, во многом определивший художническую позицию самого автора названных силуэтов. Он *беспристрастный наблюдатель* всего происходящего, терпеливый регистратор больших и малых перемен Бытия. Возможно, этой невключенностью в отображаемое действие объясняется и тяга писателя в последующие годы к сатирическим краскам, ведь сатирик всегда *дистанцируется* от объекта своих насмешек, принципиально не допуская сострадательного к нему отношения. Еще Анри Бергсон писал о необходимой юмористу «*анестезии сердца*». В самом деле, смех создает дистанцию между смеющимся и объектом насмешки. Смеющийся как бы отодвигается и смотрит на объект со стороны. А современный исследователь Л.Карасев в своей книге «Философия смеха» пишет: «Смех – это смена видения, смена стекол, позволяющая видеть мир всякий раз с такого расстояния, с какого он будет выглядеть безопасным и смешным» [2: 31].

В своих повестях 1920-х годов («Голый человек», «Козел в огороде») Ю.Слезкин использует характерные для сатирической литературы, посвященной провинциальной жизни, мотивы **молвы, чудесного, неожиданной метаморфозы, авантюры, скандала** и т.д. Кстати, многочисленные примеры художественного закрепления подобных мотивов мы найдем в прозе М.Булгакова, М.Зощенко, П.Романова, А.Платонова, созданной в это же время. Эта система мотивов призвана выявить явные и скрытые черты жизненного абсурда. Любая эпоха радикальных исторических перемен всегда чревата подобными абсурдными проявлениями. В рассказе полузабытого писателя М.Козырева «Крокодил» дано юмористическое описание того, как было воспринят населением маленького городка, далекого от тропических широт, слух о внезапном (и, как выяснилось, мнимом) появлении крокодила, как этот слух породил цепочку абсурдных ситуаций и положений. Такие мотивы, переплетаясь, создают эмоционально выразительную атмосферу анекдотического, выступают «смеховой тенью» вполне серьезных явлений.

С изрядной долей преувеличения пишет автор повести «Козел в огороде» о масштабе скандального события, буквально перевернувшего всю уездную жизнь: «Вот тут-то и началось то, что впоследствии называли «великим идеологическим трусом», то, что поставило вверх тормашками весь наш устоявшийся быт, перетрясло все перины, выветрило все домишки и головы, а после снова подняло нас на живые ноги. Ни война, ни революция, ни смена властей, ни свои, ни чужие бандиты – ничего и никто, казалось, не могли нарушить невозмутимого покоя нашего города, точно бы прикрывшегося шапкой-невидимкой и схоронившегося от всех ветров за своими вишневыми садовками и покосившимися пряслами, – а вот помер козел Алеша, переживший с нами, как ни в чем не бывало все великие перемены, – тотчас будто некий волшебник сунул в очи шутейное зеркало, перекосив до предела знакомый заспанный обывательский лик, после чего пребольно стукнул тем зеркалом его по лбу» [5: 340-341].

В 2004 году в Петербурге вышел том сочинений Николая Никандрова, тоже забытого ныне писателя. В сборник прозы вошел роман «Путь к женщине», повести и рассказы. Выход данного издания напомнил читателям XXI века о литераторе, который в 1920-е годы пользовался нешуточной популярностью.

Справочная литература относит Николая Никандровича Никандрова (1868 – 1964) к числу писателей-сатириков. Биография его пестрит изломами и крутыми поворотами: вначале молодой человек чуть было не стал монахом, потом по совету родителей избрал популярную в те годы перспективу получить инженерное образование, потом оказался в революционном кружке, связанном с боевой организацией партии эсеров, что привело к исключению из Лесного института, многочисленным полицейским преследованиям. А затем судьбоносная встреча с Львом Толстым, заставившая многое пересмотреть в своих взглядах и в целях познания реальной жизни стать сельским учителем. В газетах появляются его первые заметки. В Крыму, где он скрывался от полиции, произошла еще одна знаковая встреча – с А.С.Гриневским (Грином), который убеждает его заняться литературным творчеством. А потом и другие счастливые встречи – с М.Горьким в Нижнем Новгороде, с А.И.Куприным в Севастополе – встречи, определившие вектор писательского развития.

Будут в жизни Н.Никандрова и испытания тюремным заточением, и ссылки, и эмиграция в 1910-1914 годы. В Швейцарии, Италии, Франции в свободное от тяжелого физического труда время он продолжит заниматься литературной деятельностью, станет автором российских периодических изданий. Читатели будут отмечать умение молодого литератора отображать бытовые детали, выраженную склонность к средствам юмористического письма.

Формируется и вполне очевидная идейно-тематическая доминанта творчества Н.Никандрова, роднящая его с набиравшим популярность в те годы ярким прозаиком-бытовиком Пантелеймоном Романовым. Обоих писателей интересует как объект художественного отображения разбуженная революционным катаклизмом толпа, движимая переполняющими ее темными инстинктами. Эта безликая масса безраздельно подчиняет себе пространство бытовой повседневности.

Находясь в Крыму, Никандров пишет в 1923 году повесть «Профессор Серебряков», ставшую писательской удачей. Заглавный герой произведения крупный ученый-правовед, «автор многих блестящих научных исследований» оказывается в маленьком провинциальном городке, где на него смотрят, как на диковину, – живых профессоров тут никогда не проживало. Многоцветна палитра отношений местного населения к ученому – от восторженного благоговения до жалости, от стремления войти в круг общения с ним до боязни контактов со странным незнакомцем.

Горожане не знают, как выстроить отношения с этим чужаком, к какому ряду привычных явлений его причислить. Через какое-то время находится спасительная и весьма забавная аналогия. »И пока как следует не разглядели особенного выражения глаз профессора, у всех получалось такое впечатление, что пред ними был самый обыкновенный человек, пожилой мужчина из небогатого класса, мещанин,

отец многочисленного семейства, очень похожий – в толпе сразу узнали! – *на одного минаевского портного*, сколь прекрасно работающего, столь же свирепо и пьющего. Эта-то чисто *портновская простота великого человека*, его доступность, апостольская бедность, соединенная с какой-то затаенной трагичностью, по-видимому, и привлекали к нему сердца красных минаевцев» [3: 29].

Однако отношение толпы к профессору переменчиво, как колебания маятника. Зловещие подозрения порождают разные нелепые слухи о связях Серебрякова либо с белыми офицерами, либо с красными чекистами. И минаевцы опасаются, так или иначе, пострадать от близкого знакомства с правоведом. Может достаться и от белых, и от красных так, что мало не покажется. А он, увлеченный своими научными замыслами, дни и ночи напролет пишет, живя впроголодь и не имея каких-либо средств к существованию. Фабульная интрига приобретает особый динамизм с момента приезда человека, привезшего из столицы от неизвестных доброхотов своеобразную «охранную грамоту», предписывающую местному городскому начальству снабдить знаменитого ученого академическим пайком. Профессор, читая документ, не верит своим глазам: «Настоящая Грамота выдана профессору Степану Матвеевичу Серебрякову в том, что он, профессор С.М. Серебряков, состоит под покровительством Советской Власти, органам которой предлагается оказывать ему всяческое содействие» [3: 40].

Однако первоначальная радость Серебрякова от получения такой солидной государственной бумаги вскоре сменяется недоумением, а затем и возмущением, переходящим в самое настоящее отчаяние, когда наш герой отправляется по местным бюрократическим инстанциям получить означенный в документе академический паек. Еще не соприкоснувшись с новой государственной системой, профессор поначалу по-детски наивно размышляет: «Там ахнут, когда увидят, какая у него бумага, с какими подписями, когда узнают, какое он влиятельное лицо. Еще, пожалуй, начнут извиняться, заискивать. <...> Наверное, они сегодня предложат ему получить и за прежнее время, за все прошлые годы. Это составит добрый вагон продуктов, и за этим ему придется явиться в другой раз» [3: 44]. Когда же профессор с жалкими ситцевыми пестрыми мешочками для крупы и зеленой бутылкой для масла начинает, как проситель, ходить из конторы в контору, везде получая либо отказ, либо насмешки, начинается его воистину скорбный путь унижительного «хождения по мукам». Советская бюрократическая волокита сатирическим калейдоскопом разворачивается во всем своем уродливом обличье. Профессора «отфутболивают» то в упродком, то в курортное управление (ведь в «грамоте» было написано про паек в размере «санаторного»), то в собес, то в исполком, то в уком и так до бесконечности. Ему советуют приписать себя к какому-либо коллективу (как же сейчас без коллектива!), войти в профсоюз, запастись командировочным удостоверением. И ситуация в итоге получает комическое разрешение, когда Федосеев, завсклада, местный царь и бог («Я всем даю жить!» хвастливо заявляет он Серебрякову), после не менее унижительной для профессора «дружеской» выпивки одаривает его продуктами со склада, не оглядываясь на какие-либо инстанции и официальные правила, а лишь по единоличному праву – «своя рука – владыка». Складывающаяся государственная система в художественном зеркале прозы Н.Никандрова обнаруживает свое второе дно, изнаночную сторону. Критика того времени такой взгляд сатирика, разумеется, принять не могла и квалифицировала его прозу как клевету на советский строй. И в душу писателя постепенно заползает нежелательный для свободного творчества страх.

В 2008 году во втором номере журнала «Новый мир» был опубликован дневник Вячеслава Полонского, в котором есть интересная запись, датированная 8 августа 1927 года: «Разговор с Никандровым. Никитский бульвар. «Почему не берете для беллетристики вашей материал революционный?»

– Да как писать, – отвечает, – боязно.

– Чего боязно?

– Да ведь не свободно. Русская литература всегда была оппозиционна. А требуют казенного патриотизма.

– Да кто требует?

– Как кто? Попробуйте, напишите не так, как надо. Мигом неприятности. Мы, писатели, часто говорим об этом. Вот недавно мне рассказывал один: начал я писать рассказ из современной жизни, – написал наполовину, – вдруг мысль: а вдруг не одобряют? И охота писать пропала. Так и не дописал. Некоторые из нас просто решили писать о погоде – целый рассказ о погоде, чтобы придаться не к чему было. Я вот, – добавляет он, – был всегда революционером, – а теперь вот – нет.

– А это оттого, что жизнь ушла от вас далеко вперед, а вы отстали.

– Так ли? – переспрашивает он. – Жизнь ли ушла вперед? Не наоборот ли?» [4].

Перед нами признание писателя, весьма показательное для характеристики спектра умонастроений творческой интеллигенции того времени.

Есть разные модели писательского поведения в неблагоприятных для творчества условиях. Кто-то пишет «в стол», как делали это и М.Булгаков, и А.Платонов, и С.Кржижановский, справедливо полагавшие, что «рукописи не горят». Смех был для них гарантом внутреннего освобождения от страха. А вот Николай Никандров с 1930-х годов надолго замолчал. Страх оказался сильнее смеха. Такой вот писательский случай, такая судьба...

Вообще, надо признать, литература как раз и интересна своими уже случившимися или пока только потенциально возможными переключками, постоянными отсылками к опыту предшественников и современников, смысловыми «мостиками», непринужденно перебрасываемыми от текста к тексту. И с этой точки зрения вся литература предстает неким гипертекстом, каким-то непрекращающимся разговором, в котором отдельные романы, повести, рассказы, письма, дневники, приватные разговоры, свидетельства мемуаристов выступают значимыми репликами. И у забытых или полузабытых в наше время писателей есть в таком многомерном гипертексте свое законное и весьма значимое место.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Заяицкий С. С. Судьбе загадка: Повести и рассказы. М.: Московский рабочий, 1991. 383 с.
- 2 Карасев Л. В. Философия смеха. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1996. 224 с.
- 3 Никандров Н. Н. Путь к женщине. Роман, повести, рассказы / Сост. и коммент. М.В.Михайловой; вступ. ст. М. В. Михайловой, Е.В Красиковой. – СПб.: РХГИ, 2004. – 508 с.
- 4 Полонский В. П. Моя борьба на литературном фронте: Дневник. Май 1920 – январь 1932. // Новый мир. 2008. № 2.
- 5 Слезкин Ю. Л. Шахматный ход: Роман, повести. М. Советский писатель, 1981. 576 с.
- 6 Чудакова М. О. Жизнеописание Михаила Булгакова. М.: Книга, 1988. 496 с.
- 7 Чаянов А. Диковинные похождения стеклянного человека. М.: ПАН-Пресс, 2010. 424 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Р. С. Давыдова

Россия, г. Тольятти, Тольяттинский государственный университет

ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ВЫМЫШЛЕННЫХ ПРАГМАТОНИМОВ В СФЕРЕ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ: СОПОСТАВЛЕНИЕ НОМИНАЦИЙ КОНДИТЕРСКИХ ИЗДЕЛИЙ И ДЕТСКОГО ПИТАНИЯ

В статье рассматриваются особенности искусственной номинации в сегменте пищевых прагматонимов. Проводится сопоставительный анализ словообразовательных моделей и семантической структуры фиктонимов. Выявляется зависимость номинативной стратегии от возрастной дифференциации целевой аудитории.

Ключевые слова: прагматоним, фиктоним, искусственная номинация, окказиональное словообразование.

Проблема номинации в современной русской лингвистике становится все более значимой в связи с интенсификацией промышленного производства и расширением ассортиментной линейки товаров. В современной ономастике под искусственным именем понимается имя, созданное в результате имятворчества в отрыве от естественного процесса номинации [13]. М.В. Голомидова трактует искусственную номинацию шире – как осознанное, преднамеренное воздействие человека на языковую деятельность, проявляющееся в намеренном словопроизводстве и сознательном нарушении стандарта [1]. Принципиальное различие между естественной и искусственной номинацией, по В.В. Копчевой, заключается в степени осознанности цели и доминировании субъектного фактора [8]. Ярчайшим примером искусственной номинации выступают прагматонимы. Согласно Н.В. Подольской, это разряд онимов, денотаты которых относятся к прагматической сфере деятельности человека, в отличие от идеонимов, связанных с духовной сферой [12]. И.В. Крюкова определяет их как имена собственные, маркирующие товары конкретного предприятия [9]. Прагматонимы занимают промежуточное положение между именем собственным и нарицательным, поскольку именуют как отдельный элемент, так и всю товарную серию [5].

Среди прагматонимов особое место занимают фиктонимы, проблема дефиниции которых остается дискуссионной в отечественной ономастике. В широкой трактовке фиктонимы включают

любые онимы, функционирующие в художественном тексте [14], [16], [15]. В настоящем исследовании принимается более узкая концепция, дифференцирующая литературные онимы и собственно фиктонимы как искусственно сконструированные номинативные единицы [6], [11]. Вслед за Н.Д. Осиповой фиктонимы определяются как искусственно созданные онимы, являющиеся продуктом индивидуального авторского творчества [11]. Применительно к сфере пищевой промышленности фиктонимы рассматриваются как разновидность прагматонимов, чья прагматическая функция доминирует над денотативной. Их ключевая задача состоит не в прямой номинации продукта, а в конструировании его концептуального образа, активации эмоционального отклика целевой аудитории и обеспечении маркетинговой дифференциации в условиях конкуренции.

Особый интерес представляет сопоставление прагматонимов – фиктонимов кондитерских изделий и детского питания, где номинативные стратегии детерминированы разницей в целевой аудитории. Языковым материалом исследования послужили 152 номинативные единицы, выявленные методом сплошной выборки. Целью работы является сопоставление номинативных особенностей двух полярных категорий пищевых прагматонимов: конфет (товары импульсивного спроса, ориентированные на гедонизм и развлечение) и детского питания (товары рационального потребления, ориентированные на доверие родителей и здоровье ребенка).

Переходя от теоретических оснований к непосредственному анализу эмпирического материала, представляется необходимым в первую очередь рассмотреть словообразовательный аспект формирования вымышленных прагматонимов. Обращение к деривационной структуре номинаций позволяет выявить базовые механизмы искусственного имитворчества, общие для обеих товарных категорий, и установить, насколько универсальными или, напротив, специфичными являются морфологические модели, используемые номинаторами при создании фиктонимов для кондитерской продукции и детского питания. Как показывает анализ выборки, в обеих группах абсолютно доминируют окказиональные способы словообразования, нарушающие стандартные деривационные модели языка.

В группе прагматонимов детского питания наиболее частотным является способ, обозначенный Е.А. Земской как образование по конкретному образцу [3], что можно наблюдать в номинациях «Фрумка», «Агуша», «Фруктошки». В этих случаях номинатор отталкивается от узуальных корневых морфем (фрукт-, агу-) и оформляет их при помощи стандартных суффиксов (-к-, -ушк-), однако само сочетание является окказиональным, не зафиксированным в словарном составе языка. Данный способ образования номинация подробнее рассмотрен нами в работе [2]. Наряду с этим способом продуктивным оказывается и слияние, представленное такими единицами как «Спелёнок» (образованное сочетанием предлога и формы имени существительного «с пеленок») и «Шагайка» (возникшее из формы повелительного наклонения глагола «шагай» с присоединением суффикса -к-). Единично в данном сегменте встречается и субституция, ярким примером которой служит «Неболяшка» – номинация, созданная по модели слова «неваляшка» с очевидным переосмыслением внутренней формы в сторону семантики здоровья («не болеть»). Важно оговорить, что такие номинации, как «Топтыжка» или «Винни», находятся за пределами понятия «фиктоним», поскольку являются прецедентными онимами, заимствованными производителями из общего культурного и литературного фонда, а не созданные ими в рамках целенаправленного имитворчества.

Принципиально иная, гораздо более пестрая и лингвистически изощренная картина наблюдается в номинациях кондитерских изделий. Спектр окказиональных приемов здесь значительно шире и отличается нарочитой экспрессивностью, направленной на привлечение внимания и языковую игру. Помимо уже упомянутого образования по конкретному образцу, которое иллюстрируется такими фиктонимами, как «Джумка», «Ананаскин», «Нямик», «Солярики», «Доярушка» и «Амарантик», в кондитерской прагматонимии чрезвычайно широко представлена контаминация: «Хрустофор Колумб», «Шокорешки», «Мармеландия», «Роблоксеры» и др. Н.В. Коновальцева определяет контаминацию как «образование, при котором соединение двух узуальных слов порождает окказионализм, состоящий из основы одного и лишь части другого» [7: 21], подчеркивая разницу между контаминацией и междусловным наложением: «Внешняя форма одной из основ при контаминации не сохраняется, чем данный способ и отличается от междусловного наложения» [7: 21]. Междусловное наложение в номинациях кондитерских изделий представлено прагматонимом «МедВеган». Тмезис, определяемый Р.Ю. Намитоковой как окказиональный способ словообразования, реализуемый посредством внедрения аффиксальной морфемы или же полноценной лексемы в структуру узуального слова [10], представлен номинацией «Зефирюшки». Следует выделить группу номинаций, образованных посредством графикации: «ШОКО-ладная конфета», «Тим-Оха», «ШОКО-терапия», где прописные буквы внутри слова или дефисное членение создают второй план восприятия. При этом под графикацией, вслед за В.П. Изотовым, нами понимается «способ образования слов, при котором в качестве

словообразовательного оператора выступают графические и орфографические средства (графические выделения, знаки препинания и т.п.)» [4: 76]. Особого упоминания заслуживает гибридное словообразование при помощи контаминации в сочетании с графиксацией, при котором стяжение основ сопровождается шрифтовым или пунктуационным выделением одного из сегментов, что позволяет реализовать множественность прочтений: «ДаЁжь», «Мур-Мелад», «КлюШарики».

Таким образом, уже на уровне формальной деривации фиксируется кардинальное различие между двумя анализируемыми группами прагматонимов. Номинации детского питания тяготеют к семантически прозрачным, преимущественно аффиксальным окказионализмам, в то время как кондитерский сегмент активно и целенаправленно эксплуатирует весь доступный арсенал экспрессивного словотворчества. Это напрямую связано с функциональным назначением продукта: в первом случае важнее ясность и доверие, во втором – гедонистическое переживание, развлечение и языковая игра с потребителем.

Далее логика исследования требует обращения к семантической структуре анализируемых единиц и их прагматическому потенциалу. Ключевым дифференцирующим признаком является возрастная и психологическая ориентация номинации. Рассмотрим, каким образом выисследуемых группах реализуется базовая для детского ассортимента сема «детское» и какие дополнительные коннотации она порождает. В номинациях детского питания («Спелёнок», «Агуша», «Шагайка», «Неболяшка») сема «детское» является ядерной. В группе конфет данная сема редуцирована или отсутствует вовсе. Это наблюдение закономерно подводит нас к необходимости отдельно остановиться на приемах языковой игры и речевой экспрессии, которые формируют совершенно иной коммуникативный регистр в сфере кондитерских номинаций. Среди наиболее частотных приемов выделяются: во-первых, имитация разговорной речи и сленга («Абалдеть» – орфографическое искажение для передачи эмоции удивления/восторга, апелляция к молодежному жаргону; «Нямик» – инфантильная речь); во-вторых, окказиональная онимизация и паронимическая аттракция («Хрустофор Колумб» – замена «Христофор» на «Хруст-» как указание на вафельную текстуру; «Сливки-Щасливки» – фонетическая деформация «счастливы»; «Здорова корова» – намеренное искажение грамматической нормы в пользу просторечной формы приветствия).

Не менее важным аспектом сопоставительного анализа является изучение роли иноязычных вкраплений и отсылок к прецедентным феноменам культуры. Если для детского питания прецедентность – это намек на советское детство родителей («Топтышка» – отсылка, предположительно, к советскому мультфильму или детским сказкам) или апелляция к англоязычным именам с умалчением («Винни» – номинация, отсылающая к А. Милну), то в конфетной прагматонимии иноязычные маски выполняют рекламно-статусную функцию. Здесь можно наблюдать италиянизацию («Труфалино» – от ит. Truffaldino + трюфель; «Фараделла» – ассоциация с итальянскими десертами и фамилиями), использование английских слов («Роблоксеры» – от Roblox), а также масштабное мифотворчество с построением вымышленных вселенных бренда. Особенно показательна в этом отношении серия «Краскоша». Здесь имя персонажа-фиктони́ма (дракончика) порождает обширное гнездо: «Краскоша красноярский» (локализация), «Краскоша – капитан Авроры» (прецедентный исторический оним), «Краскошино Загорье» (образование притяжательного топонима). Это демонстрирует принципиально иной, более сложный уровень языкового моделирования, ориентированный на ребенка старшего возраста или даже на взрослого коллекционера.

Таблица

Признак	Детское питание	Кондитерские изделия (конфеты)
Доминирующая сема	«Детское», «развитие»	«Гедонизм», «игра», «вкус»
Словообразование	Образование по конкретному образцу, слияние, субституция	Образование по конкретному образцу, субституция, контаминация, графиксация, контаминация в сочетании с графиксацией, междусловное наложение, гендиадис, тмезис
Языковая игра	Минимальна, стремление к ясности	Высокая степень
Иноязычный компонент	Адаптированные названия («Винни»)	Имитация с целью создания премиальности образа («Труфалино», «Роблоксеры»)
Прецедентность	Персонажи «золотого века» детской литературы	Современная поп-культура, компьютерные игры, история
Тип фиктони́ма	Антропоморфный («Агуша», «Шагайка»)	Персонаж-маскот («Краскоша», «Му-Муйка», «В гостях у Лактомельки»)

Для наглядного обобщения выявленных различий целесообразно представить сопоставительные характеристики в виде таблицы, систематизирующей ключевые параметры номинаций двух товарных групп (таблица).

Подводя итог проведенному исследованию, следует подчеркнуть, что, имея общую основу в виде окказионального словообразования, номинативные стратегии в группах «детское питание» и «кондитерские изделия» диаметрально расходятся на уровне прагматики и семантики. Номинации детского питания стремятся к семантической прозрачности и актуализации семы «детство» для формирования доверия у взрослого покупателя – родителя. Напротив, номинации конфет представляют собой поле активной лингвокреативности. Это объясняется более широкой целевой аудиторией: от детей дошкольного возраста, увлеченных ярким образом дракончика Краскоши, до подростков-геймеров («Роблоксеры») и взрослых, способных оценить иронию номинации «ШОКО-терапия». Таким образом, вымышленные прагматонимы в пищевой промышленности выступают не просто идентификатором товара, но и сложным семиотическим кодом, отражающим актуальные языковые и культурные предпочтения целевых групп потребителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Голомидова М. В. Искусственная номинация в русской ономастике: монография. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т. 1998. 232 с.
- 2 Давыдова Р. С. Образование по конкретному образцу как вид окказионального словообразования прагматонимов – фиктонимов пищевой промышленности. Киров, 2025. С. 17-21.
- 3 Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 220 с.
- 4 Изотов В. П. Параметры описания системы способов русского словообразования: монография. Орел, 1998.
- 5 Изотов В. П. Параметры описания системы способов русского словообразования: монография. Орел, 1998.
- 6 Исангузина И. И. Прагматонимы в ономастическом пространстве: семантический, лингвокультурологический и синтаксический аспекты (на примере названий кондитерских изделий) // Вестник Башкирского университета. 2008. № 4. С. 990–993.
- 7 Калинин В. М. Поэтика онима. Донецк, 1999. 408 с.
- 8 Коновальцева Н. В. Окказиональное словообразование в языке и речи: Очерки по русской окказиональной дериватологии. Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. 166 с.
- 9 Копчева В. В. Соотношение искусственной и естественной номинации: на материале названий растений: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. Томск, 1985. 255 с.
- 10 Крюкова И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности: монография. Волгоград: Перемена, 2004. 288 с.
- 11 Намитокова Р. Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1986. 156 с.
- 12 Осипова Н. Д. Социокультурное значение фиктонимных прагматонимов – названий конфет в современном русском дискурсе // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 1 (26). С. 61-66.
- 13 Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 192 с.
- 14 Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 199 с.
- 15 Суперанская А. В. Теория и методика ономастических исследований / отв. ред. А.П. Непокупный. М.: ЛКИ, 2007. 2-е изд. 256 с.
- 16 Сухарева О. В. Коннотативность художественных онимов английского языка: специальность 10.02.04: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Воронеж. гос. ун-т. Воронеж, 2014. 26 с.
- 17 Флейшер Е. А. Основы прецедентности имени собственного: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2014. 24 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

И. Н. Емелина

Россия, г. Самара, «РЖД детский сад № 27»

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕРЕСА И ПОТРЕБНОСТИ В ЧТЕНИИ КНИГ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

В статье рассматривается опыт работы по формированию интереса и потребности в чтении книг у детей с нарушениями зрения; представлены формы и методы, направленные на поэтапное ознакомление детей с книгой.

Ключевые слова: интерес и потребность в чтении, книга, дети дошкольного возраста, нарушение зрения.

«За свою продолжительную историю общество не придумало механизма более совершенного, чем чтение, чтобы формировать сознание, духовный мир человека. Справедливо утверждение: если люди перестанут читать, они перестанут думать» [2: 2].

Для всестороннего развития и успешного последующего обучения в школе у ребенка необходимо формировать интерес и любовь к книге, умение воспринимать и понимать прочитанное произведение, отвечать на вопросы и беседовать по его содержанию, пересказывать несложные произведения, давать элементарную адекватную оценку героям и их поступкам, определять свое отношение к ним. Эти качества и умения в дошкольном возрасте приобретаются ребенком и совершенствуются в процессе ознакомления с художественной литературой.

В последние десятилетия наблюдается снижение интереса к книге как у взрослых, так и у детей, изменение позиции взрослого к совместной читательской деятельности с детьми, утрата традиций семейного чтения, семья перестает быть средой, стимулирующей чтение ребенка. С появлением телевидения и компьютера поток информации с небывалой силой обрушился на человека. Дети овладевают компьютером раньше, чем учатся читать, ориентируются в клавиатуре лучше, чем в оглавлении книги. В результате чтение литературы замещается просмотром мультфильмов, компьютерными играми и т.п. Всё это является причиной снижения личностной культуры детей дошкольного возраста.

Развитие человека, его интеллекта, воображения начинается с чтения. Книга формирует такие качества, как сострадание, милосердие, развивает человеческую душу. Общение с книгой является основой для формирования грамотной речи, делая её выразительной и понятной каждому. Постоянно читающий человек умеет правильно понимать, преобразовывать информацию, находить главную мысль и отношение автора. Литература, как и любой другой вид искусства, вдохновляет, заряжает его энергией и побуждает к развитию.

Вопрос развития ребенка дошкольного возраста как читателя, его интерес к книге и чтению в дошкольной педагогике изучали Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, М.М. Кониная, З.А. Гриценко и другие. Они отмечали, что дошкольный возраст – период активного становления художественного восприятия ребенка.

Детская литература играет важную роль в формировании ребенка как личности. На каждом возрастном этапе она имеет свое особое значение, отмечала Н. С. Карпинская [3: 57].

Пробуждение интереса к книге происходит в раннем возрасте. И здесь ведущую роль отводится семье. А задача педагогов – знакомить родителей с приемами общения ребенка с книгой.

Формирование интереса к книге и чтению у детей будет более эффективным, если будут осуществляться следующие педагогические условия:

- установление последовательности (этапности) формирования у детей интереса к художественной литературе;
- работа по формированию интереса детей к книге и чтению будет проходить совместно с родителями детей.

В нашем детском саду существует компенсирующая группа с нарушением зрения, в которой дети имеют проявления своеобразного речевого развития, выраженного в нарушении всех структурных компонентов речи. Объясняется это тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у детей с нормальным зрением. Для них характерна бедность представлений, недостаточное понимание значения слова. Низкий уровень зрительного восприятия оказывает отрицательное влияние на психофизиологическое развитие ребенка. У детей со зрительной патологией отмечаются трудности в установлении смысловых связей, классификации предметов, операциях анализа, сравнения и обобщения. Поэтому во время знакомства с художественной литературой у детей с нарушениями зрения часто возникают трудности в понимании и осознанности прочитанного, т.к. неточность и ошибочность представлений об окружающем мире может затруднять понимание текста произведения.

На основании этого мы используем приёмы, способствующие полноценному восприятию, пониманию литературного произведения детьми, имеющими нарушения зрения:

- прежде чем знакомить ребёнка с нарушением зрения с новым художественным произведением, необходимо сформировать представления о тех или иных предметах или явлениях, о которых пойдёт речь в книге;
- использовать художественные произведения, основанные на доступном для слабовидящих детей практическом и чувственном опыте;
- чтение, беседы или рассказ взрослого целесообразно сопровождать наглядным оформлением (предметы, их модели, иллюстрации, тактильные картинки, книги и др.);
- чтение текста литературного произведения должно быть точным, образным, выразительным и доходчивым.

Педагог методически грамотно руководит процессом ознакомления детей с книгой: именно он задает последовательность рассматривания, учит относить содержание с оформлением, текст с картинкой.

Важное условие успешной педагогической работы – сопровождение чтения игровыми действиями. Дети способны слушать понравившееся им произведение многократно, сохраняя непосредственность эмоционального переживания. В младшем возрасте дети учатся прогнозировать будущее чтение, отвечают на вопросы по иллюстрациям: «О ком эта сказка? Кто это? Кто к кому пришел в гости?» и т.п. Дошкольники узнают на иллюстрациях персонажей, характеризуют их, доказывают свое мнение, обращаясь к тексту.

Создание собственной иллюстрации – эффективное средство для формирования воображения. Многим детям трудно графически изобразить события персонажей, поэтому графическое иллюстрирование необходимо сочетать со словесным описанием. Дети старшего возраста изготавливают своими руками книжки-малышки, декорации, атрибуты.

Наши дети самостоятельно обыгрывают знакомые сказки с помощью игрового театрального уголка. Это куклы би-ба-бо, пальчиковый, теневой, настольный, магнитный, платочный театры.

Для дошкольников чрезвычайно интересна драматизация – разыгрывание текста в лицах. Перевоплощение в художественный образ дает возможность показать, как ребенок понимает текст, оценивает героев, представляет события. Инсценирование – это важнейший прием в работе с художественным текстом.

В формировании интереса к книге и чтению немаловажное значение имеют и игровые приемы. Например, при чтении стихотворений С. Маршака, К. Чуковского, А. Барто, С. Михалкова, И. Токмаковой и других можно использовать такие приемы, как:

- «поэтическая эстафета»: взрослый произносит первые строчки, а дети (или один ребенок) продолжают стихотворение;
- «веселая рифма»: читаются стихи, и там, где ребенок должен угадать слово, делается пауза.

Главное – показать детям, сколько существует приятных дел, так или иначе связанных с чтением: можно читать самим или слушать чтение других, можно читать и обыгрывать произведения и т.д.

Необходимо владеть приемами, позволяющими включать художественное слово в повседневную жизнь ребенка. Например, надевая варежки ребенку на прогулку зимой, можно обыграть стихотворение Н. Саконской «Где мой пальчик?». После дневного пробуждения прочитать стихотворение Е. Благиной «Наша Маша рано встала...».

Нами проведены такие формы работы по воспитанию любви к чтению у детей в условиях детского сада и группы:

- тематическая неделя, посвященная творчеству поэтессы А. Барто;
- вечер досуга «Путешествие по сказкам»;
- «Душевные посиделки» с использованием русского фольклора;
- литературные викторины по сказкам А.С. Пушкина, К.И. Чуковского;
- конкурсы чтецов;
- ежедневное чтение педагога в кругу детей перед сном;
- выставки книг в день рождения отдельных авторов;
- сочинение сказок детьми и родителями;
- сюжетно-ролевая игра «Библиотека»;
- родительские собрания: «Чтение в жизни ребенка», «Как приучить ребенка читать самостоятельно», «Как привить интерес к книге».

С глубоким уважением отметим многолетнее плодотворное сотрудничество с библиотекой для слепых. Сохраняем традиции взаимопосещения мастер-классов, семинаров, занятий с детьми; участвуем в конкурсах по изготовлению авторских тактильных книг и пособий, где занимаем

призовые места. Некоторые книги передаем в дар библиотеке.

Педагоги и дети нашего сада принимают участие в акциях и конкурсах, организованных Самарской областной детской библиотекой: «Читаем детям о войне», «День космонавтики».

В рамках межгруппового проекта «Люблю свой край родной» нами была приглашена самарская писательница Мария Пашина, которая показала мультфильм о веселых приключениях Самарика, подарила свои авторские книги. Теперь и у нас живет хранитель Самарик (мягкая веселая игрушка), сделанный руками воспитателя. Дети с удовольствием с ним играют и просят еще прочитать о нем забавные истории.

Таким образом, книги помогают слабовидящим детям познать мир, расширяют круг представлений об окружающей реальности, стимулируют умственное развитие.

Книга учит вглядываться в человека, видеть и понимать его, воспитывать человечность в самом себе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гриценко З. А. Своеобразие читательского становления. Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 15-21.
- 2 Ненашев М. Ф. Замечания старого книжника «Отлучат ли россиян от книги?». Литературная газета. 2002. № 20-21. С. 3.
- 3 Художественное слово в воспитании детей. Ранний и дошкольный возраст / Н.С. Карпинская. – Москва: Педагогика, Б. г. 149, [2] с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. П. Иванян, М. Г. Тевосян

Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

ЛЮБОВЬ К РУССКОМУ СЛОВУ НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТЕЙ Н. ВИШНЯКОВОЙ О ВИОЛЕТТЕ ФИОЛЕТОВНЕ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье характеризуется педагогический потенциал цикла повестей Н. Вишняковой о Виолетте Фиолетовне. Анализируются языковые и лингводидактические особенности произведений, предложен пример внеурочного занятия для старшеклассников, направленного на формирование ценностного отношения к русскому языку через этимологию, языковую игру и сотворчество.

Ключевые слова: повести о Виолетте Фиолетовне, методика преподавания русского языка, языковая игра, этимология, внеурочная деятельность, мир русского слова.

Современная методика преподавания русского языка сталкивается с парадоксальной ситуацией: при внешнем благополучии (наличие учебников, отработанных схем подготовки к ЕГЭ) внутренняя, личностная мотивация к изучению русского языка неуклонно снижается. Обучающийся воспринимает язык не как живую стихию, а как совокупность правил и запретов. Особенно остро эта проблема стоит в старшей школе.

В «Федеральной образовательной программе среднего общего образования» (приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371) указано, что среди личностных результатов освоения программы закреплено «уважение к государственному языку Российской Федерации», а предметные результаты по русскому языку предполагают «понимание ценности русского языка как элемента культурного кода народа России». Рабочая программа воспитания также включает задачу «воспитания бережного отношения к родному языку» [7].

В этом контексте обращение к повестям современной писательницы Натальи Вишняковой о Виолетте Фиолетовне («Виолетта Фиолетовна», 2021; «Приступ оптимизма. Виолетта Фиолетовна возвращается», 2022; «Виолетта Фиолетовна. Онлайн и наяву», 2023) для работы со старшеклассниками представляет собой значительный лингвометодический интерес.

Цель нашей статьи – охарактеризовать цикл повестей о Виолетте Фиолетовне как дидактическую основу для внеурочных занятий, направленных на формирование устойчивого интереса к русскому языку посредством обращения к иронии, этимологии слова или словосочетания и сотворчества. Мы разработали комплекс увлекательных заданий, основанных на изучении, лингвистическом анализе повестей современного писателя, для повышения интереса обучающихся старшей школы к русскому слову, языку и культуре речи.

К теоретико-методологической основе исследования относим статью Д. Д. Абдрамановой и Т. А. Снетковой, в которой идет речь о системе ценностей русской языковой картины мира, описаны основные ценности русской культуры, в частности, концепт «ЛЮБОВЬ» [1]. Исследовательские результаты статьи учитывались нами при методической выборке фрагментов художественных текстов. Также значимым представляется методическое исследование Е. В. Пересветовой, в котором остро ставится вопрос падения интереса к слову и предложен конкретный метод его устранения. В работе отмечается, что в педагогической и методической литературе замечено: чтение играет в жизни современного школьника все меньшую роль. Следствием этого является падение интереса к слову и русскому языку как учебному предмету. Автор исследования предлагает создание на уроке «развивающей речевой среды», что будет способствовать развитию «чувства языка» [6].

Значимым для нас является понимание того факта, что современное филологическое образование призвано раскрывать духовно-нравственный потенциал обучающихся, ср.: [2]; [5].

В новейшей русской художественной литературе есть художественные произведения, в которых помимо событийного плана повествования имеет место мир русского слова. В таких произведениях ярко и образно представлено вербальное бытие, раскрывается сокровищница словесного богатства: будто бы автор ставит специальную задачу запечатлеть и сохранить для потомков богатство и разнообразие вербального бытия русской лингвокультуры. Таков, например роман З. Прилепина «Обитель». В нем мастер слова запечатлел то, как русское языковое сознание отражало фольклор: приговорки, народные сказки; песни XX в.; прецеденты русской классики и Серебряного века, вступающие в заочный диалог с классиками мировой литературы. Эти факты русской лингвокультуры предстают в данном романе как великолепный слой вербального бытия, как свидетельство напряженной духовной жизни русского народа, ср. [4]. Но если «Обитель» З. Прилепина – исторический роман, то трилогия Н. Вишняковой о Виолетте Фиолетовне – это цикл современных повестей для подростков. Между тем и в трилогии ясно присутствует код русской лингвокультуры – вербальный слой бытия во всем величии Слова.

Наталья Вишнякова – наша современница, талантливый журналист, педагог и писатель. Обращение к трилогии об учительнице Виолетте Фиолетовне позволяет развивать у обучающихся старшеклассников чувство уважения и любви к русскому слову. Юные читатели увлеченно следят, как учительница умеет в интересной форме объяснять сложные вещи простыми словами, раскрывать языковые закономерности не только путем декларирования правил, но и посредством обращения к иронии, этимологии слова и сотворчеству.

Суть педагогического кредо Виолетты Фиолетовны: «Верхняя тропа». Учительница советует ученику Дане: «Всегда иди верхней тропой». Конечно, это высказывание – педагогическая метафора, ср. [3]. Метафора цельная и в то же время многомерная. Она призывает 1) уважать себя; 2) уважать других; 3) уважать русский язык. Повести для подростков учат тому, что человек должен стараться, жить достойно; человек не должен относиться к другим высокомерно, унижать их; человек должен ценить и беречь русский язык, учиться и говорить на нем правильно.

Школьник Дания имеет врожденный недостаток – дислексию, из-за этого он делает много ошибок, с трудом осваивает тот или иной предмет. Мальчик говорит: «Я пишу слово, но оно от меня убегает. Пытаюсь придавить его ручкой, как-то приструнить – но вот одна буква уже рванула куда-то в сторону, и пока я ее ловлю, забываю, что именно писал». Метафора «убегающих букв» становится сюжетобразующей в художественном тексте. Юные читатели с волнением следят, получится ли у Дании преодолеть свое нейробиологическое расстройство, сумеет ли он научиться и писать хотя бы меньше ошибок. Учительница Виолетта Фиолетовна (школьник даже ее настоящие имя и отчество не может правильно запомнить) находит творческие приемы решения этой проблемы.

Так, цикл повестей содержит этимологические экскурсы в историю возникновения того или иного изучаемого слова. Например, рассказ о том, что с точки зрения истории языка слова *бык* и *пчела* были родственными. Юным читателям повести наглядным образом показывают, что язык – это увлекательная живая история. Для старшеклассников этимология того или иного слова становится мостом между русским языком и историей.

Во второй книге цикла, «Приступ оптимизма. Виолетта Фиолетовна возвращается», Дания получает важное задание: перевести перепалку слуг из «Ромео и Джульетты» на современный язык. Это, конечно, творческое задание. Оно помогает воспринимать язык не как скучный свод правил, а как увлекательный ребус, язык становится инструментом познания.

Наверное, в данной трилогии можно выделить сквозную развернутую метафору, которую произносит Виолетта Фиолетовна: «Понимаешь, есть носители языка... А есть пользователи. Для носителей язык – как кожа. Для пользователей – как одежда: надел – снял... Потом выбросил и забыл».

Главный герой Даня проходит путь от «пользователя» до «носителя». Наталья Вишнякова показывает, что грамотность – это не только память, но и духовная работа, осознание красоты русского языка.

Примечательными являются язык и стиль повестей Натальи Вишняковой. Писательница создает многослойную реальность: реальность событийную, реальность ментальную, реальность мира русского слова. Авторизованным рассказчиком трилогии является подросток Даня, что открывает читателю ментальную реальность школьника, мир его ассоциаций и открытий. Реальность мира русского слова представлена речью учителя русского языка Виолетты Фиолетовны и диалогами Дани с окружающими. Художественные тексты повестей насыщены языковой игрой на разных уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом. Тексты повестей имеют смеховой, игровой характер, богаты каламбурами, примерами паронимической аттракции, разрушением фразеологизмов и др., см., например: *спасибы; собака с человеческим лицом; воздух мыглит*.

С учетом лингвистического анализа языковых средств, представленных в трилогии Н. Вишняковой, мы разработали программу внеурочной деятельности по русскому языку для обучающихся 10 класса «Виолетта Фиолетовна, или бережь русскую речь». Продемонстрируем ее фрагмент на примере одного занятия «Носитель или пользователь?» (по книге «Виолетта Фиолетовна»).

Тема занятия: «Носитель или пользователь русского языка?»

Класс: 10.

Тип занятия: внеурочная деятельность – исследование.

Цели:

Метапредметные:

- 1) регулятивные: формирование ценностного отношения к русскому языку через осмысление основной идеи повести;
- 2) познавательные: развитие навыков исследовательской работы с текстом и ее интерпретации;
- 3) коммуникативные: совершенствование навыков групповой работы, ведения культурной дискуссии, аргументирования своей позиции.

Предметные:

- 1) познакомить с понятиями «носитель» или «пользователь»;
- 2) закрепить умение проводить лингвистический анализ художественного текста.

Дидактические средства: текст повести Н. Вишняковой «Виолетта Фиолетовна», раздаточный материал с алгоритмом анализа, бумага и ручки для групповой работы, презентация.

Задачи:

Познакомить обучающихся с повестями Н. Вишняковой как примером современной прозы, затрагивающей важные вопросы чистоты русского языка, бережного отношения к нему.

Через анализ текстовых фрагментов из книги выявить маркеры «живого» и «мертвого» слова.

Развивать навыки рефлексии собственной речевой практики.

Создавать условия для творческого самовыражения через работу со словом.

Ход занятия

1. Мотивация и организация занятия (3 минуты).

Учитель приветствует учеников. Задает вопрос: «Что значат слова: «носитель», «пользователь»? Приведите примеры употребления этих слов в разных контекстах. Как вы считаете, почему эти слова вынесены в название нашего занятия?»

2. Актуализация знаний. (4 минуты).

Подводит итог обсуждению. «Слова «носитель» и «пользователь» обозначают преимущественно людей. Есть прямое и переносное употребление этих слов. В повести Н. Вишняковой о Виолетте Фиолетовне слова употребляются в переносном значении». Формулирует тему и цель занятия. Записывает тему на доске: «Носитель или пользователь русского языка».

3. Групповое исследование (15 минут).

[Комментарий. Обучающиеся уже знакомы с текстом повести «Виолетта Фиолетовна»]

Работа с основной метафорой повести. Учитель предлагает для анализа цитату Виолетты Фиолетовны о «носителях» и «пользователях» языка:

«Понимаешь, есть носители языка. А есть пользователи. Для носителей язык – как кожа. Для пользователей – как одежда: надел – снял, снял – надел. Потом выбросил и забыл. Плохо, конечно. Если не заниматься языком, впереди тебя будет ждать господин Альцгеймер».

Работа в группах (3 группы). Каждая группа получает задание проанализировать метафору по схеме.

Группа 1. Что значит «язык как кожа»? (Планируемые ответы: неотъемлемость, чувствительность, боль при повреждении, способность дышать).

Группа 2. Что значит «язык как одежда»? (Планируемые ответы: сменяемость, необязательность, следование моде).

Группа 3. Кого из знакомых людей (реальных или книжных) можно назвать «носителем»? А кого «пользователем»? К какому типу отнесете себя? (Планируемые ответы: пользователь языка – это человек, который бездумно относится к своей речи, допускает ошибки, сниженную лексику, жаргонизмы и бранные слова. А носитель языка чувствует свою ответственность за русский язык, равнодушно относится к фактам нарушения чистоты русского языка).

4. Презентация результатов (9 минут).

Каждая группа представляет свой вариант анализа предложенной группе метафоры. Формат: 3 минуты на выступление.

5. Круглый стол (5 минут).

(По желанию). Вопросы для обсуждения:

Почему писатель Н. Вишнякова использует слова «носитель» и «пользователь» в переносном значении?

Какую роль в повести играет метафора о людях – носителях русского языка и о людях – пользователях русского языка?

К какому типу людей вы отнесете Даню? К носителю языка или к пользователю? Почему?

Что значат слова Виолетты Фиолетовны: »Чтобы понять другого человека, иди верхней тропой. Всегда...»

6. Итоги занятия + рефлексия. (3 минуты).

7. Домашнее задание. (1 минута).

Вариант 1 (базовый).

Написать анализ одной из глав повести «Виолетта Фиолетовна»: «Какими языковыми средствами учитель учит бережному отношению к русскому языку?».

Вариант 2 (творческий).

Написать эссе-миниатюру «Мой день сквозь призму сравнений и метафор из повести Н. Вишняковой «Виолетта Фиолетовна». На основе языкового анализа средств выразительности.

Подведем итоги. Любовь к русскому слову можно и нужно развивать в старшей школе на уроках русского языка, в процессе подготовки обучающихся к ЕГЭ, а также во внеурочной деятельности.

Цикл повестей Натальи Вишняковой о Виолетте Фиолетовне – это не только увлекательное чтение, но и готовое пособие по преподаванию русского языка. Он отвечает на вызовы современной школы: как научить детей с дислексией? Как вернуть интерес к чтению? Как говорить о языке без скуки?

Важнейшим результатом внеурочного занятия становится формирование у обучающихся осознанного восприятия языка как живого явления, связанного с историей, культурой русской речи. Это способствует не только более глубокому усвоению лингвистических понятий, но и развитию критического мышления – например, при анализе языковых единиц, содержащих возможности народной этимологии, или при сопоставлении исторических и современных наименований.

Предметные результаты по освоению русского языка, предполагающие «понимание ценности русского языка как элемента культурного кода народа России», согласно «Федеральной образовательной программе среднего общего образования» (приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371) могут быть удачно получены во внеурочной деятельности по русскому языку в 10 классе, посвященной изучению трилогии Н. Вишняковой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Абдраманова Д. Д., Снеткова Т. А. Мир русского слова и его ценностное наполнение // Cuadernos de Rusística Española. Т. 15, 2019. С. 29-40.
- 2 Иванян Е. П., Белкина Ю. А. Научная коммуникация как способ организации и презентации региональной науки в виртуальном пространстве // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15, № 2-4. С. 857-860.
- 3 Иванян Е. П. Метафоры педагогической речи: лингвоэкологический аспект // Рациональное и эмоциональное в русском языке : сборник трудов Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, Почётного профессора Московского государственного областного университета, доктора филологических наук, профессора Павла Александровича Леканта, М., 24–25 ноября 2017 года. М.: Московский государственный областной университет, 2017. С. 331-333.
- 4 Иванян Е. П. Для чего шампунь в романе «Обитель», или о мире вербального бытия // Мир науки. Социология, филология, культурология, 2019 № 4, <https://sfk-mn.ru/PDF/63FLSK419.pdf>

- 5 Иванян Е. П., Агафонцев М. С. Вопросы лингвистической русистики на IV Поволжском педагогическом форуме // Русистика без границ. 2024. Т. 8. № 2. С. 129-141.
- 6 Пересветова Е. В. Сопоставительный анализ художественных текстов на уроках русского языка как средство воспитания интереса к слову: автореф. дис. ... канд. пед. н. М., 2006. 16 с.
- 7 Федеральная образовательная программа среднего общего образования. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 371 // Гарант. Режим доступа: <https://base.garant.ru/407384432/>. Дата обращения: 15.03.2026.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. В. Канунникова

Россия, Московская область, г.Мытищи, МБОУ «Лицей № 15»

ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются понятие функциональная грамотность, ее составляющие. Описаны некоторые приёмы формирования функциональной грамотности учащихся 5-7 классов на уроках русского языка на примере программного материала из опыта работы учителя.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, приёмы, формирование навыков, уроки русского языка.

Русский язык – неотъемлемая часть нашей культуры и национальной идентичности. Умение владеть языком на должном уровне не останавливается лишь на знании грамматики и написании слов. Формирование функциональной грамотности, способности грамотно и адекватно использовать язык в различных ситуациях играет ключевую роль в обучении русскому языку учащихся среднего звена.

Понятие функциональной грамотности впервые было предложено ЮНЕСКО в 1957 году. Тогда под функциональной грамотностью подразумевалось наличие базовых навыков чтения, счета, письма, позволяющих человеку решать простейшие жизненные задачи.

В 1978 году организация ЮНЕСКО дополнила это определение: «Функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [3].

В настоящее время формирование функциональной грамотности является одной из важных составляющих современного образования. Функциональная грамотность предполагает развитие разносторонних способностей обучающихся с целью овладения системой знаний, умений и навыков для обеспечения возможности «вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1]. Сформировать функциональную грамотность означает «сформировать готовность жить в изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [2: 26].

Функциональная грамотность включает в себя читательскую, математическую, естественнонаучную составляющие, что является универсальным компонентом, формирующим основу для социальной и профессиональной адаптации личности. В последнее время к имеющимся добавляются и новые направления: финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление.

Читательская грамотность - универсальная метапредметная компетенция, способность, которая повышает качество обучения на любом уроке. Для формирования такой компетентности, как читательская грамотность, необходима особая организация урока, предполагающая овладение обучающимися умением оперировать знаниями и принимать решения в различных реальных ситуациях, что достигается решением специальных заданий (контекстных задач). Для этого можно использовать различные приемы традиционных и современных технологий.

Приём «Инсерт» имеет в основе чтение с пометками. Учащимся дается текст научного или публицистического стиля, где они ставят на полях значки:

«?» - непонятно

«+» - согласен

«-» - вызывает сомнение

«!» - это главное, удивило...

Далее учитель организует работу по обсуждению прочитанного, на основе чего выстраивается последующая работа на уроке русского языка: можно углубиться в «непонятное», сформулировав тему урока; можно остановиться на том, что «вызывает сомнение», создав проблемную ситуацию, или использовать фразу «это удивило», сделать акцент и далее отработать ряд упражнений на определенную тему (например, *квашеная капуста* пишется с одной –Н-, а *квашенная в бочке капуста* – с двумя; «-Н- и –НН- в отглагольных прилагательных и причастиях»).

Приём «Тонкий и толстый вопрос» используется для организации взаимовопроса после изучения темы, что позволяет формировать умение формулировать вопросы, умение соотносить понятия. «Тонкий» вопрос предполагает краткий ответ, «толстый» вопрос – развернутый. Учащиеся записывают их в виде таблицы. Например, при изучении темы «Деепричастие» в 7 классе могут быть составлены такие вопросы:

«Тонкие» вопросы

Что обозначает деепричастие?
Что обозначает причастие?
Как отличить деепричастие от причастия?

«Толстые» вопросы

Объясните, почему глагол не может заменить деепричастие?
Как вы думаете, почему деепричастный оборот выделяется запятыми?
В чем различие постановки знаков препинания при деепричастном и причастном оборотах?

Для формирования читательского умения интерпретировать содержание текста допустимо использование приёма **«Письмо с дырками (пробелами)»**, что подойдет при организации проверки ранее усвоенных знаний или изучения нового теоретического материала по предмету. Например, проверить знания учащихся 6 класса по теме «Морфологический разбор глагола» можно следующим образом:

- 1) Глагол обозначает.....
- 2) Начальная форма глагола отвечает на вопросы
- 3) Постоянные признаки глагола: ..., ..., ..., ...
- 4) Глагол изменяется по ..., ..., ...(только в вр.), ..., ...
- 5) В предложении глагол может быть: ..., ..., ..., ...

Продуктивная вдумчивая работа на уроке при изучении новой темы может быть организована путем анализа учащимися предложенных им фактов (выдуманных/проверенных). После этого необходимо дать время отметить верные утверждения, а затем ученики читают теоретические сведения параграфа и сверяют со своими ответами. Такой приём называется **«Верите ли вы, что...»**, который способствует формированию критического восприятия информации и в дальнейшем формированию правильного оценивания точности и необходимости ее использования. Например, при изучении темы «Причастие» в 7 классе учащимся предлагаем следующие утверждения:

- Причастие – служебная часть речи.*
- Причастие совмещает в себе признаки глагола и прилагательного.*
- Причастие образуется от глагола.*
- Причастия могут быть действительными и страдательными.*
- Причастия могут быть 1 и 2 спряжения.*
- Причастия могут иметь краткую форму.*
- Причастие с зависимым словом называется причастным оборотом.*

Приём «Кластер» может применяться на любой стадии урока для систематизации информации, ее осмысления и фиксирования новой. Ключевое понятие того или иного текста находится в центре, последующие ассоциации связываются с ним логически. В результате по изучаемой теме получается подобие опорного конспекта. Например, при изучении типов речи в 5 классе учащимся необходимо вписать в кластер информацию об их отличительных признаках, а также тексты-примеры каждого типа речи. В результате получается структура, которая графически отображает информацию по данной теме.

На стадии рефлексии учащимся предлагается кратко написать самое важное, что они уяснили из прочитанного или изученного материала. Такой приём называется **«Телеграмма» («СМС»)**. Данное сообщение может быть адресовано другу по парте, литературному герою или любому другому товарищу. Например, *«Изучаю сложные предложения. Есть три вида. Нужно подчеркнуть*

грамматические основы. От одной части можно задать вопрос к другой. Это СПП. Но части могут быть равноправными. Союзов нет. Это БСП».

Подобные приёмы помогают раскрыть творческий потенциал, развить креативное мышление, пополнить накопленные знания учащихся, а также создать условия для наиболее продуктивной работы на уроке. Развитие навыков понимания текста, аргументирования своей точки зрения, анализа и критической оценки информации, применения ее на практике – ключевые задачи в работе по формированию функциональной грамотности школьников. Использование описанных выше приёмов на уроках русского языка в 5-7 классах способствует реализации поставленных перед учителем целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
- 2 Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. [и др.] Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
- 3 Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
- 4 Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. М.: Балласс, 2011.
- 5 Ташлыкова О.Г. [Электронный ресурс] - https://urok.1sept.ru/publication/200603?utm_source=urok&utm_medium=banner&utm_campaign=article_middle

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

О. Е. Леонова

Россия, Самара «РЖД детский сад № 27»

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МЕДИАЗАВИСИМОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье анализируется потенциальная возможность медиазависимости негативно влиять на игровую активность и социальное взаимодействие детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: медиазависимость, дошкольник, статистические исследования.

С внедрением технологий искусственного интеллекта в повседневную жизнь у современного человека возникает множество проблем. Одна из актуальных - это недостаточное внимание к изучению влияния информационно компьютерных технологий на детей дошкольного возраста. Сколько времени дошкольник проводит в виртуальном мире? Зачастую сами родители затрудняются ответить на этот вопрос. Дети все чаще отдают предпочтение просмотру видео и цифровым играм, что вызывает опасения: не может ли чрезмерное время, проведенное за экраном, вытеснить традиционные, важные для развития занятия, такие как свободная игра, чтение и общение лицом к лицу?

Для аргументированного ответа авторы исследования изучают, как медиатизация детства влияет на игру – основной вид деятельности ребенка в дошкольный период. Дети все чаще отдают предпочтение просмотру различных гаджетов, что вызывает опасения: не может ли чрезмерное время, проведенное за экраном, вытеснить традиционные, важные для развития занятия, такие как свободная игра, чтение и общение лицом к лицу?

По наблюдениям воспитателей и педагогов детского сада, дети, демонстрирующие интерес к различного рода играм и медиаразвлечениям, более возбужденные, они плохо спят, часто болеют, у них снижен аппетит. При опросе, такие дети демонстрируют поверхностные знания, и при этом у них проявляется убежденность в абсолютной осведомленности и отсутствие интереса к освоению базовых знаний. Эти сведения не расходятся с официальными научными данными.

Учёными доказано, что электромагнитные излучения (ЭМИ) негативно влияют на физическое и психоэмоциональное состояние ребенка, даже если он играет в игры на обычном смартфоне. Под воздействие ЭМИ попадают абсолютно все органы и системы организма ребенка. У детей, часто пользующихся сотовыми телефонами, нарушаются процессы запоминания и воспроизведения

информации, сна. Они становятся более раздражительными и капризными. У таких детей наблюдаются задержка полового развития, они склоны к частым простудным заболеваниям [2: 705].

Внедрение искусственного интеллекта во все сферы жизни человека в настоящее время заметно возросло в игровой и обучающей индустрии. В медиапространстве компьютерные игры, различные медиашоу для детей сопровождаются яркими реалистичными картинками хорошего и качественным звуком. У детей часто формируется «ложное» восприятие окружающей действительности. Яркий мир завораживает и не отпускает, а реальность кажется страшной и враждебной. Проблему усугубляет намеренный вредоносный контент иностранного происхождения, направленный на удовлетворение потребительского спроса, но при этом разрушающего здоровье ребёнка [3]. В детские безобидные песни вкладывается смысл, негативно влияющий на взаимоотношения ребёнка с родителями и педагогами. Через переписанные сказки и рассказы, переделанных героев, через навязанную эмпатию к антагонистам закладывается иная система ценностей [4].

Поскольку в детском саду № 27 дошкольники проходят обучение по программе по ранней профилактике компьютерной и игровой зависимости «Занимательная информатика в увлекательном мире профессий» [1: 87], мы регулярно проводим среди родителей анонимные опросы с целью корректировки образовательной деятельности. Изучая результаты опросов в последнее время, отметим, что заметно увеличился процент детей, не играющих в компьютерные игры.

На вопрос «*Играет ли Ваш ребёнок в игры на компьютере/телефоне/планшете?*» 62 % опрошенных родителей ответили «да», 9 % ответили «иногда» и 29 % опрошенных ответили «нет». На этот же вопрос в 2019 году 84 % опрошенных родителей ответили «да», 8 % «иногда», и 8 % - «нет».

Рост количества рассказов детей о различных развлекательных шоу, песнях, фильмах, в том числе и фильмов ужасов, повлияли на расширение списка вопросов в опроснике. На вопрос «*Сколько времени в день тратит Ваш ребёнок на игры и просмотр/прослушивание медиаконтента с использованием цифровых устройств?*» 19 % из опрашиваемых родителей ответили «60 минут», и 33 % ответили «более 60 минут».

На вопрос «*Быстро ли Ваш ребенок откликается на Вашу просьбу во время его игры и просмотре/прослушивании медиаконтента с использованием цифровых устройств?*» 19 % ответили «ребёнок не слышит просьбу», 33 % ответили «в зависимости от игры, когда быстро, когда медленно».

На вопрос «*Как ребёнок реагирует на вашу просьбу во время игры?*» 9 % ответили «выражает недовольство», 38 % ответили «слышит просьбу со второго-третьего раза, когда подойдёшь близко, просит доиграть/досмотреть/дослушать».

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: в 2019 году дети дошкольного возраста больше играли в компьютерные игры. В настоящее время ребёнок-дошкольник все больше становится пассивным потребителем разнообразного, часто неконтролируемого детского контента, что негативно влияет на его здоровье, на формирование системы моральных и нравственных ценностей и жизненные установки.

В связи с описанной проблемой желательными являются действия педагога:

- убедить родителей прислушиваться к рекомендациям, опираясь на научные исследования в этой области и на законы Российской Федерации,
- информировать родителей об опасных последствиях неконтролируемого использования гаджетов и отсутствия «живого» общения с детьми,
- рекомендовать постоянный контроль того что смотрит, слушает и во что играет ребёнок, как долго и что он делает в перерывах,
- советовать для профилактики нежелательного воздействия информировать ребенка об опасности, которую представляют игры в интернет, реклама, социальное общение и развивать у ребёнка критическое мышление,
- рекомендовать установку на медиа-устройстве специальные программы Российских разработчиков, ограничивающие доступ детей к опасным для их жизни и здоровья сайтам, а также защищающие от воздействия рекламы.

Важно помнить, что ничто не заменит ценности реального, а не виртуального человеческого общения.

В заключение обобщим правила и рекомендации для родителей по безопасному использованию информационных технологий детьми дошкольного возраста:

- интересоваться виртуальной жизнью своих детей, внимательно слушать, наблюдать за их действиями и реальными играми,
- осуществлять контроль: времени использования смартфонов, планшетов, телевизора,
- проводить контроль ресурсов, которые вольно или невольно посещает ребёнок,
- следить за возрастными ограничениями обучающих и развивающих игр,

- стать проводником для ребёнка в виртуальном мире, обучить отличать виртуальный мир от реального мира и рассказать о том, как виртуальная реальность может повлиять на жизнь и здоровье,
- обучить правилам этикета, социальным нормам и правилам безопасности общения в социальных сетях [5],
- расширять круг общения ребёнка. Занятость в кружках, секциях, общение с семьёй и друзьями помогают снизить зависимость от медиа и расширить кругозор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Макарова Л. М., Леонова О. Е. Занимательная информатика в увлекательном мире профессий: учебно-методическое пособие / под общей редакцией Л. М. Макаровой. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2019.-192 с. УДК 372.3 ББК 32.97 М15; ISBN 978-5-98996-228-0.
- 2 Семенова Н. В., Денисов А. П., Денисова О. А., Кун О. А., Кузюкова А. В. Влияние электромагнитного излучения от сотовых телефонов на здоровье детей и подростков (обзор литературы) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-4. С. 701-705; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9679> (дата обращения: 24.05.2026).
- 3 Перцева Е. Опасные игры: доля некачественных детских товаров выросла вдвое. [Электронный ресурс] // Известия (статья) 17.07.2020. URL: <https://iz.ru/1036122/evgeniia-pertceva/opasnye-igry-dolia-nekachestvennykh-detskikh-tovarov-vyroslo-vdvoe> (дата обращения: 24.05.2026).
- 4 Наталья Ярасова. Плюшевые монстры. Психолог о жутких игрушках [Электронный ресурс] // Азбука. URL: <https://azbyka.ru/deti/pljushevye-monstry-psiholog-o-zhutkih-igrushkah> (дата обращения: 24.05.2026).
- 5 Кольцова И. В., Долганина В. В. Социально-психологическая безопасность детей дошкольного возраста при использовании электронных гаджетов [Электронный ресурс] / Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2021. N 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 24.05.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Лунева

Л. П. Лунева

Россия, Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РУСЛЕ ЕДИНОЙ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРНОЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ

В статье обосновывается необходимость системного подхода к формированию ценностного отношения к языку в образовательных (дошкольных, школьных и университетских) организациях. Делается вывод о том, что формирование ценностного отношения к языку требует интеграции учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: русский язык, ценностное отношение, системный подход, образовательные организации, культурная речевая среда, аксиологический подход, языковая личность.

Введение

Современное состояние русского языка вызывает обоснованную тревогу у лингвистов, педагогов, деятелей культуры и всего образовательного сообщества. Некоторые лингвисты утверждают, что язык находится «на грани нервного срыва» и переживает очередной виток в своей эволюции. Однако следует признать, что русский язык во многом стал другим в силу развития СМИ, Интернета, появления «олбанского языка» и других факторов. И как никогда он нуждается в защите; пропаганда чистоты русского слова должна стать частью национальной политики..

Проблема изучения языка и культуры неоднократно рассматривалась в трудах российских ученых (Ф. И. Буслаев, Л. И. Поливанов, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, А. А. Шахматов, В. П. Шереметьевский, Л. В. Щерба и др.), однако ценностный аспект она приобрела в связи с появлением в конце XX века лингвистических исследований о концепте и его отражении в языковой картине мира. При этом процесс освоения студентами системы ценностей стал соотноситься с

формированием языковой картины мира, а текст в последнее время рассматривается методистами в качестве средства, способного передавать ценностный опыт народа (Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.).

О необходимости изучать родной край, окружающую жизнь, использовать местный материал в обучении и воспитании, приобщать студентов к серьезным исследованиям писали В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, Н. М. Карамзин, К. Д. Ушинский, В. П. Семенов-Тянь-Шанский, В. О. Ключевский, Д. С. Лихачев, С. О. Шмидт и многие другие ученые, педагоги, писатели, философы. Однако, несмотря на богатое теоретическое наследие, в современной педагогической науке и практике, как будет показано ниже, сохраняется ряд существенных пробелов в области системного формирования ценностного отношения к русскому языку в условиях университетского образования.

Основная часть

В свете сказанного языковая образовательная политика каждого образовательного учреждения (дошкольного, школьного и университетского) должна ориентироваться на гармонизацию речевой среды, на формирование культурной личности, на расширение межкультурного взаимодействия. Молодое поколение, потерявшее нравственные ориентиры, сможет обрести их, обратившись к вечному истоку и «живому свидетелю нашей истории» – к языку.

Важнейшим направлением работы может стать аксиологический подход к обучению русскому языку в образовательных организациях, а именно:

1. Подход к языковому знанию как к ценности, которую надлежит усвоить для успешной коммуникации.
2. Коммуникативный аспект преподавания, связь теоретического обучения с реальной речевой деятельностью обучающихся.
3. Учет норм и принципов русской речевой культуры.
4. Развитие качеств личности, отвечающих за критическое мышление, эмоционально-волевые и духовно-нравственные ценности.
5. Формирование предпосылок для раскрытия творческого потенциала личности, ее интеллектуального и духовного роста.

Направления работы по формированию ценностного отношения к русскому языку включают: введение историко-культурной информации; характеристику национально-культурной специфики родного языка; описание эстетических свойств родного языка и качества устной и письменной русской речи; знакомство с традициями русского речевого этикета; анализ текста с позиции его смысловой ценности и культурных концептов; представление явлений родного языка в контексте диалога культур.

Однако в контексте речевого развития студента наблюдается разрыв между учебной и внеучебной деятельностью. Внеучебная работа, как правило, рассматривается в отрыве от академического процесса. Литературные фестивали, дебаты или студенческая газета предстают факультативными «мероприятиями», а не системными элементами единой педагогической логики. Таким образом, упускается ключевой ресурс – принцип тотальности воздействия, когда языковая личность формируется не эпизодически, а в непрерывном потоке ценностно согласованных речевых ситуаций.

Методы реализации аксиологического подхода включают использование текстов для лингвистического анализа (лингвосмысловой анализ, анализ структурно-смысловой организации текста, анализ концептов), применение методических приёмов для создания ценностного представления о лингвистических знаниях (составление кластеров, ментальных карт, приёмов критического мышления), а также упражнения, стимулирующие речевые навыки («мозговой штурм», дискуссия, дебаты). Важное место занимают игровые приёмы обучения (дидактические игры со словами, сюжетно-ролевые и командные игры) и создание творческих проектов, посвящённых русской этимологии, истории языка, грамматике, орфографии и культуре речи. Формы организации учебного процесса предполагают использование лингвокультурологического материала (фразеологизмы, пословицы, высказывания о языке), применение авторских текстов, актуализирующих ценностное отношение к языку, сочетание аудиторных и внеаудиторных занятий (квесты, конкурсы чтецов, тематические кружки), а также нетрадиционные формы учебных занятий (путешествия, дебаты, конкурсы).

Диагностика уровня сформированности ценностного отношения к русскому языку может проводиться по трём критериям. Ценностно-мировоззренческий критерий отражает место ценности «русский язык» в ценностной картине мира студента и уровень осознания языка как национально-культурной ценности. Когнитивно-рефлексивный критерий фиксирует осознание языка как духовно-исторической ценности, необходимости его сохранения и защиты, ответственности за родную речь. Деятельностно-поведенческий критерий показывает нравственные позиции студента в реальном речевом поведении, участии в речевых проектах, отношении к сквернословью. Для диагностики

используются анкетирование, сочинения-эссе, методика ценностных ориентаций М. Рокича, педагогическое наблюдение и анализ продуктов речевой деятельности.

Для создания комфортной грамотной речевой среды в образовательной организации преподавателям любых специальностей рекомендуется выполнять ряд требований: тщательно готовиться к каждому занятию и анализировать собственную речь, обращаясь при затруднениях к словарям; демонстрировать грамотность оформления записей; оценивать студенческие письменные работы с учётом языковой грамотности; формировать умения анализировать, сопоставлять, аргументировать и резюмировать; приучать к систематической работе с терминологическим словарём; внимательно относиться к устной речи студентов, создавая на занятиях атмосферу нетерпимости к жаргонизмам и вульгаризмам; воспитывать культуру речевого общения и проводить консультативную работу по нормам современного литературного языка.

Выводы

Подводя итоги, можно утверждать следующее. Система формирования ценностного отношения к русскому языку в университетском образовании представляет собой комплекс педагогических, методических и организационных мер, направленных на осознание языка как духовной, культурной и национальной ценности. Данная система включает аксиологический подход, нормативно-правовую базу, содержательные направления работы, методы и формы обучения, диагностический инструментарий, а также учитывает роль педагога и возможности внеурочной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. 840 с.
- 2 Казадаева Т. В. Воспитание у студентов ценностного отношения к языку // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 10. С. 104-111.
- 3 Андреева О. С. Обучение учащихся текстовой деятельности на уроках русского языка в условиях поликультурного образовательного пространства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. № 3. С. 23–28..
- 4 Камалова И. Ф. Развитие нравственных ценностных ориентаций студентов вуза средствами музыкального искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Камалова Ильмира Фуатовна. Казань, 2009. 248 с.
- 5 Воителева Т. М., Марченко О. Н. Основы формирования ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 41-52.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

З. М. Макшакова

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Статья посвящена проблеме проектирования методики развития языковой личности студента в условиях интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс высшей школы. Цель исследования – теоретическое обоснование авторской методики, обеспечивающей гармоничное развитие вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней языковой личности при сохранении субъектности обучающегося. Методология базируется на системном и эволюционном подходах. На основе дихотомии «канон – аргон» разграничены инвариантная сущность методов обучения и их трансформируемая инструментальная составляющая. Разработана уровневая модель диагностики (лингвистический, когнитивно-аналитический, деятельностно-прагматический критерии) и трёхуровневая шкала оценки. Предложена типология учебных заданий в триаде «преподаватель – ИИ – студент», сгруппированная по этапам развития языковой личности. Разработанная методика успешно

апробируется в образовательном процессе вуза, подтверждая свою эффективность в формировании критического мышления и сохранении авторской субъектности обучающихся.

Ключевые слова: языковая личность, искусственный интеллект, цифровая дидактика, канон и аргон, методика развития речи, высшее образование.

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется фундаментальной трансформацией дидактических оснований под влиянием процессов цифровизации и активного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ). Как справедливо отмечают исследователи «цифровая трансформация образования перестала быть предметом сугубо технологической дискуссии, выступая системообразующим фактором успешного функционирования» [3: 36]. В этих условиях классическая дидактика, сформированная в эпоху линейной передачи знаний и жёстко заданной роли педагога как единственного авторитетного источника, оказывается перед необходимостью критической рефлексии собственного категориального аппарата.

Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте формирования языковой личности студента. Согласно классической концепции Ю. Н. Караулова, языковая личность представляет собой «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [4] и включает три уровня: вербально-семантический (лексико-грамматический), лингвокогнитивный (тезаурусный) и мотивационный (прагматический). Однако, с появлением ИИ как нового типа автора «категория автора требует уточнения и переосмысления из-за вхождения в коммуникативное пространство нового, технологического автора» [5: 29].

Цель настоящего исследования – теоретическое обоснование и разработка методики развития языковой личности студента в условиях цифровой коммуникации с искусственным интеллектом, позволяющей нивелировать риски «когнитивного делегирования» и сохранить творческую субъектность обучающегося.

Основная часть

Методологическую основу исследования составляет сочетание системного подхода (позволяющего рассматривать дидактику как целостную структуру с инвариантным ядром и вариативной периферией) и эволюционного подхода (ориентирующего на выявление механизмов адаптации классических дидактических конструктов к цифровой среде). Как считают современные исследователи, цифровая дидактика не является самостоятельной научной дисциплиной, а представляет собой «эволюционное развитие и методологическую специализацию классической дидактики в условиях цифровой среды» [3: 53]. Это положение снимает методологическую дилемму «разрыв или преемственность» и позволяет сохранить гуманистическую направленность образования, фиксируя, что цифровизация изменяет не законы обучения как таковые, а способы их практического воплощения.

В научной литературе фиксируется двойственный характер влияния ИИ на языковую личность. С одной стороны, технологии ИИ обладают значительным лингводидактическим потенциалом: персонализация образовательных траекторий, мгновенная обратная связь, доступность аутентичного контента. С другой стороны, «бесконтрольное использование генеративного ИИ может приводить к деградации письменной речи и навыков аргументации, к формированию когнитивной зависимости» [2: 82]. Кроме того, в научном сообществе среди перечисленных рисков выделяют также «галлюцинации» больших языковых моделей – генерации правдоподобных, но фактически ложных сведений, что при отсутствии у студента навыков верификации может привести к усвоению дезинформации [1: 74]. Н. И. Клушина, в свою очередь, вводит принципиальное различие двух типов авторов в современном коммуникативном пространстве: гуманитарного (человек) и технологического (ИИ), взаимодействие которых порождает три типа языкового пространства – гуманитарное, технологическое и диффузное (гуманитарно-технологическое) [5: 25]. Именно в диффузном пространстве, где человек и ИИ выступают соавторами, разворачивается основная образовательная деятельность, требующая от студента осознанного различения и критической оценки происхождения и качества текста.

Ключевым теоретическим конструктом разработанной нами методики выступает дихотомия «канон – аргон», предложенная Н. А. Глузман, А. Н. Приваловым и Н. Н. Колосовой для описания степени и характера модернизации методов обучения в цифровой среде. Канон метода – его устойчивая, идеологическая часть (цели, общие принципы, логика действий) – остаётся инвариантным при адаптации метода к новым условиям. Аргон метода – переменная, инструментальная составляющая (конкретные приёмы, средства, технологии реализации) – активно трансформируется под влиянием цифровизации [3: 47]. Применительно к развитию языковой личности это означает, что цели развития речевой культуры, критического мышления и речевой

рефлексии остаются неизменными, тогда как инструментарий (использование чат-ботов, корпусных технологий, нейросетевых генераторов, систем автоматической проверки) обогащается и модифицируется, не подменяя собой дидактическое ядро.

Опираясь на трехуровневую модель языковой личности Ю.Н. Караулова и учитывая выявленные риски цифровизации, в рамках нашей методики разработана система критериев и уровней сформированности языковой личности студента, адаптированная к условиям цифровой коммуникации с ИИ. В отличие от традиционных подходов, оценивающих преимущественно вербально-семантический уровень, предложенная диагностика включает три интегративных критерия (таблица 1).

Таблица 1

Критерии сформированности языковой личности студента

Критерий	Соответствующий уровень (по Ю. Н. Караулову)	Показатели	Методы ИИ-диагностики
Лингвистический	Вербально-семантический	Объём активного словаря, грамматическая корректность, фонетическая точность	Автоматизированный анализ текста (NLP), системы «Орфограммка», «Главред»
Когнитивно-аналитический	Лингвокогнитивный	Системность фоновых знаний, способность к дешифровке подтекста, критический анализ ИИ-контента	Адаптивные тесты, экспертные системы контент-анализа
Деятельностно-прагматический	Мотивационный	Беглость речи, инициативность в диалоге, способность к аргументации	Мониторинг диалогов с ИИ-агентами, анализ стратегий речевого поведения

Разработанная методика базируется на следующих принципах. Принцип функциональной диспозиции закрепляет за ИИ роль ассистирующего агента и «когнитивного тренажёра», в то время как преподаватель сохраняет функции архитектора образовательных траекторий, эксперта-фасилитатора и хранителя аксиологических смыслов. Принцип адаптивной персонализации предполагает использование ИИ для динамической подстройки содержания, темпа и сложности заданий под индивидуальный когнитивный профиль студента. Принцип критической верификации требует обязательного анализа и оценки любого контента, сгенерированного ИИ, с последующей рефлексией и правкой. Принцип рефлексивной коллаборации вводит обязательную «Карту мыслительного пути» как фиксацию авторского выбора при взаимодействии с ИИ. Принцип сохранения идиолекта ориентирует на использование ИИ как инструмента для высвечивания и укрепления уникального речевого стиля студента, а не его унификации.

Методика включает три последовательных этапа, коррелирующих с уровнями усвоения материала (репродуктивный, продуктивный, творческий) и с этапами развития языковой личности в вузе (адаптивно-нормативный, системно-профессиональный, индивидуально-творческий). На адаптивно-нормативном этапе основная цель – коррекция школьной базы и адаптация к академическим нормам. Содержание этапа включает усвоение норм академического этикета и научного стиля речи, ликвидацию речевых дефицитов, знакомство с терминологическим аппаратом будущей специальности. На данном этапе доминируют консультационные задания, направленные на оперативное разрешение лингвистических затруднений в режиме реального времени. ИИ выступает в роли «персонального тьютора».

Системно-профессиональный этап нацелен на формирование профессионального тезауруса и когнитивной базы. Содержание этапа включает глубокое погружение в профессиональный дискурс, развитие умений аргументации, ведения дискуссий и написания сложных аналитических текстов. Здесь акцент смещается с репродуктивных заданий на исследовательские и оценочно-аналитические. Исследовательские задания ориентированы на развитие аналитических способностей студента и включают работу с корпусами текстов, сравнительно-сопоставительный анализ машинного и авторского текстов, поиск закономерностей в больших массивах лингвистических данных.

Индивидуально-творческий этап направлен на формирование авторского стиля и высокой коммуникативной ответственности. Содержание этапа включает развитие речевой креативности и индивидуального «речевого портрета», освоение стратегий влияния, лидерства и эффективного цифрового взаимодействия (включая сложную коммуникацию в профессиональных сетях). Доминирующими здесь становятся генеративно-методические задания, представляющие собой высший уровень когнитивной активности. Студент использует ИИ для моделирования коммуникативных ситуаций, генерации творческих текстов по заданным параметрам и создания собственных цифровых образовательных продуктов. Принципиально важным элементом является обязательная рефлексивная компонента – «Карта мыслительного пути». В этом документе студент эксплицирует логику промпт-инжиниринга (почему сформулировал запрос именно так), обосновывает выбор или отклонение предложенных алгоритмом вариантов, описывает процесс интеграции личных интенций и экспрессивных средств для усиления уникальности текста.

Предложенная типология заданий, сгруппированная по этапам развития языковой личности, представлена в Таблице 2. Данная типология не является жесткой и линейной: на каждом этапе возможно использование заданий разных типов, однако доминирующий тип определяется ведущей дидактической задачей этапа.

Таблица 2

Типология заданий для развития языковой личности во взаимодействии с ИИ

Тип задания	Цель	Уровень языковой личности (по Ю. Н. Караулову)	Пример формулировки
Консультационные	Оперативное разрешение лингвистических затруднений	Вербально-семантический	С помощью YandexGPT составь план эссе на тему «Цифровой этикет». Проверь сгенерированный текст через «Главред» и отредактируй.
Исследовательские	Развитие аналитических способностей, критического мышления	Лингвокогнитивный	Сгенерируй в ChatGPT текст новостной заметки и поздравительной речи на одну тему. Проведи сравнительный анализ лексики, синтаксиса и модальности
Оценочно-аналитические	Формирование речевой рефлексии, навыков верификации	Мета-когнитивный (интегративный)	Получи от нейросети аргументы «за» и «против» по теме курсовой работы. Найди логические ошибки и фактические неточности. Усиль свою доказательную базу
Генеративно-методические	Развитие креативности, авторского идиостиля	Прагматический / творческий	Создай сценарий подкаста на актуальную тему, используя ИИ для генерации вопросов. Запиши финальную версию самостоятельно. Составь «Карту мыслительного пути»

Резюмируя изложенное, можно утверждать, что разработанная авторская методика развития языковой личности студента в условиях цифровой коммуникации с ИИ представляет собой целостную, теоретически обоснованную и структурно организованную систему. Она базируется на признании эволюционного характера цифровой дидактики, сохранении классических методов обучения при обогащении их цифровыми инструментами, а также на чётком разграничении диагностических критериев и уровней сформированности языковой личности. Ключевым условием эффективности методики является соблюдение баланса между технологическими инновациями и сохранением гуманитарного ядра образования, что выражается в реализации принципов персонализации, геймификации, инклюзии, цифровой этики и безопасности. Предложенная типология заданий в триаде «преподаватель – ИИ – студент» позволяет последовательно, от этапа к этапу, формировать не только операциональные речевые навыки, но и критическое мышление,

речевую рефлексию и, что наиболее важно, авторскую субъектность студента, не позволяя ИИ подменить собой живую мысль и уникальный идиолект.

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Цифровая трансформация дидактики высшей школы представляет собой эволюционное развитие классической теории обучения, а не смену парадигмы. Введённая дихотомия «канон – аргон» позволяет сохранить инвариантную сущность методов обучения при активной трансформации их инструментальной составляющей.

Авторская методика включает три последовательных этапа (адаптивно-нормативный, системно-профессиональный, индивидуально-творческий), систему диагностических критериев (лингвистический, когнитивно-аналитический, деятельностно-прагматический), трёхуровневую шкалу оценки (пороговый, базовый, продвинутый) и типологию учебных заданий (консультационные, исследовательские, оценочно-аналитические, генеративно-методические), реализуемых в триаде «преподаватель – ИИ – студент».

Ключевым условием эффективности методики выступает соблюдение баланса между технологическими инновациями и сохранением гуманитарного ядра образования, что выражается в приоритете принципов функциональной диспозиции, адаптивной персонализации, критической верификации, рефлексивной коллаборации и сохранения идиолекта.

Разработанная методика успешно апробируется в образовательном процессе Приволжского государственного университета путей сообщения. Предварительные результаты подтверждают её эффективность: у студентов экспериментальной группы фиксируется положительная динамика уровня сформированности языковой личности, в частности рост показателей критического анализа ИИ-контента и речевой инициативности при сохранении авторской субъектности и обогащении индивидуального идиолекта.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с завершением эмпирической верификации и изучением долгосрочных эффектов ИИ-коммуникации на речевую культуру студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Богатырева Ю. И. Модель угроз личности обучающихся при применении систем искусственного интеллекта / Ю. И. Богатырева, А. Н. Привалов, В. А. Смирнов // Вестник РГГУ. Серия «Информатика. Информационная безопасность. Математика». 2025. № 1. С. 70–94.
- 2 Вerezубова Н. А. Этические и педагогические риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании / Н. А. Вerezубова, О. А. Яковлева, О. А. Кишкинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 4-2 (103). С. 82–86.
- 3 Глузман Н. А. Трансформация дидактики высшей школы в условиях цифровизации: вызовы, принципы и риски / Н. А. Глузман, А. Н. Привалов, Н. Н. Колосова // Высшее образование в России. 2026. Т. 35, № 4. С. 36–57.
- 4 Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 264 с.
- 5 Клушина Н. И. Автор, языковая личность и искусственный интеллект // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2025. № 2. С. 20–31.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

И. В. Мелихова

Россия, г. Самара, частное дошкольное образовательное учреждение «РЖД детский сад № 27»

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К УСТНОМУ НАРОДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ ЧЕРЕЗ ДВИГАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ

В статье рассматривается комплексный подход к физическому воспитанию дошкольников средствами устного народного творчества и анализируются механизмы его воздействия на моторное развитие ребенка. Особое внимание уделено синкретичности народного слова и движения в рамках реализации задач ФОП ДО.

Ключевые слова: дошкольное образование, физическая культура, устное народное творчество, русский фольклор, ФОП ДО, двигательная активность, синкретизм, подвижные игры.

Стремительная цифровизация детства, гиподинамия и современные общественные вызовы требуют от педагогов не только создание условий, которые бы укрепляли здоровье ребенка, но и способствовали его целостному развитию как носителя национальной культуры. Согласно положениям Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), образовательный процесс должен базироваться на духовно-нравственных ценностях и национальных традициях [12]. В данном контексте, устное народное творчество выступает уникальной педагогической системой, где сочетание движения и фольклорного слова позволяет решать задачи физического воспитания через эмоциональный отклик.

Исторический анализ показывает, что ещё в дореволюционный период закладывались основы понимания необходимости использования устного народного творчества, движение под народную песню воспринималось как естественная потребность ребенка, а народная игра стала ядром отечественной педагогики.

К. Д. Ушинский считал народные игры мощным средством воспитания национального духа. Он подчеркивал, что народная игра является естественным продолжением жизни ребенка и лучшей формой освоения родного языка в действии [11]. Именно он стал первопроходцем в интеграции малых фольклорных жанров и сказок в педагогическую систему как основу воспитания национального самосознания.

В советский период Т. И. Осокина рассматривала использование имитационных движений для физического развития ребёнка, систематизировала народные игры, разработав методику их применения для развития физических качеств [7]. Устное народное творчество стало частью «Программы воспитания в детском саду».

В 90-е годы произошел переход от чисто «тренировочного» подхода к гуманитарному. Появились авторские программы, такие как «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О. Л. Князевой и М. Д. Маханевой. Авторы представили двигательную активность как часть обрядового действия [2].

Современные исследователи рассматривают использование народного творчества в физическом воспитании дошкольников не просто как дань традиции, а как многофункциональный инструмент развития личности.

О. А. Соломенникова подчеркивает социальную значимость фольклора, видя в нем средство преодоления «дефицита эмоционального общения», возникшего из-за цифровизации. Через проживание игровых сюжетов у детей формируется культурная идентичность [10]. В контексте патриотического воспитания С. Ю. Бубнова определяет народную игру как «первую ступень гражданственности», где уважение к правилам и партнерам закладывает основы социального поведения.

Здоровьесберегающий потенциал раскрывает Н. В. Полтавцева, указывая, что народный ритм и напевы эффективно снимают мышечные зажимы и служат профилактикой психосоматических заболеваний [9]. Практический аспект адаптивности фольклора развивает Е. А. Короткова, предлагая использовать игры для коррекции двигательных навыков у детей с разным уровнем подготовки [7]. Глубокое понимание символики этих движений обеспечивают работы этнографа И. А. Панкеева, который помогает педагогам раскрыть внутренний смысл игровых действий [8].

Современные требования к образованию закрепляют эти научные взгляды: согласно ФОП ДО, устное народное творчество, фольклор, теперь не отдельный блок, а интегрируется во все виды деятельности, в том числе двигательную. Это логично, так как дошкольники познают мир посредством своих физических ресурсов, а ритмичное слово делает их движения осознанными.

Механизм воздействия детально объясняет лингво-физиологический анализ и раскрывает связь структуры текста с нейродинамикой ребенка показывает благоприятное влияние на него. Секрет которого кроется в синкретичности (слиянии слова, ритма и жеста), где каждый элемент решает свою

задачу: ритм подсознательно задает темп движения, глаголы обеспечивают мгновенную моторную реакцию, звукоподражания помогают контролировать дыхание, уменьшительные формы снимают мышечные зажимы через психологический комфорт, а повторы облегчают выполнение циклических упражнений, повышая выносливость.

На стыке этих процессов строит свою методику М. Ю. Картушина, используя синтез логопедии, музыки и русского фольклора как мощный коррекционный инструмент [3].

Приведу пример на аутентичном образце устного народного творчества малой формы, который редко встречается в типовых методических работах, но эффективно работают на стыке лингвистики и физиологии:

Докучная сказка «Лука»: «Ёхал Лúка по лугú, вёз он сéно на возú. Глядь – ворóна на стогу́! Сел Лúка, взял дудú, стал играть: ду-ду-ду...» (цикл).

Здесь ритмический якорь направлен на развитие у ребёнка выносливости. Под зачин «Ехал Лúка ...» выполняется циклическая ходьба. Гипнотический повтор снижает порог усталости, позволяя дошкольнику долго удерживать темп без потери интереса.

Моторная реакция направлена на развитие внимания детей и укрощение монотонности: лингвистический стоп-сигнал «Глядь!» прерывает автоматизм. Резкая остановка и жест «kozyрек» тренируют процессы торможения и возвращают фокус на смысл слова. Глаголы действия способствуют формированию в мозге устойчивую связь «слово – жест». Это помогает ребенку выстраивать внутреннюю модель тела и лучше ориентироваться в пространстве.

Финальное «ду-ду-ду» переходит в физиологическое упражнение. Вытяжение губ и выдох в ладони превращают артикуляцию в осязаемый тактильный опыт.

Результат для ребенка, это мышечное осмысление слова, а для педагога – методика «незаметного обучения», где фольклорная форма усваивается как естественный двигательный навык в атмосфере психологического комфорта.

Тесное переплетение лингвистических и физиологических аспектов в развитии ребенка диктует выбор конкретных фольклорных форм. Для систематизации этого процесса необходимо рассмотреть классификацию устного народного творчества, прежде всего выделив те жанры, которые наиболее эффективно интегрируются в двигательную активность.

Связь речи и физиологии ребенка определяет выбор фольклорных жанров для его развития. Современные педагоги (Л. Н. Волошина, С. С. Прищепа, Т. И. Осокина, М. Ф. Литвинова) адаптировали классический детский фольклор Г. С. Виноградова и М. Н. Мельникова под задачи физического воспитания.

Таблица № 1

Классификация жанров устного народного творчества как средств физического развития

Жанр фольклора	Педагогическая задача (функция)	Механика интеграции (что делать)	Примерные варианты двигательной деятельности	Физиологический и психологический эффект
Потешки и считалки	Ритмо-координация	Синхронизация речи с мелкой моторикой рук и подготовка к старту игры.	Пальчиковая гимнастика, хлопки, шаги, прыжки на месте в ритм слогов, старт бега на последнее слово.	Развитие нейронных связей, регуляция процессов возбуждения.
Хороводы	Пространственная ориентация	Групповое перемещение сложными траекториями.	Ходьба «змейкой», сужение/расширение круга, проход под «воротцами», синхронные шаг движения (шаг, поднимать и опускать руки).	Тренировка вестибулярного аппарата, навык коллективного взаимодействия.

Окончание таблицы 1

Заклички и припевы	Реакция и экспрессия	Смена паттерна движения по вербальному сигналу	Бег и ходьба с резкой остановкой («стоп-игра»), со сменой направления, прыжки с поворотом	Снятие мышечных зажимов, развитие скорости реакции.
Игровые распевы	Фонационный тренинг	Синхронизация вокала с циклической нагрузкой (ходьба, бег).	Маршировка с пением, приседания на выдохе-звуке, бег в умеренном темпе с вокализацией.	Постановка правильного дыхания, профилактика аритмии.
Скороговорки в движении	Когнитивная выносливость	Дикция на фоне физической нагрузки	Циклические движения, подбрасывание и отбивание мяча, прыжки через скакалку при сохранении четкой дикции.	Удержание внимания в условиях физического напряжения.
Виды устного народного творчества, которые менее эффективно интегрируются в двигательную активность, но, тем не менее, делают её наполнение более глубоким и осмысленным, формируют ценностные ориентиры, расширяют кругозор.				
Загадки	Двигательное моделирование	Пластическое изображение отгадки вместо речевого ответа.	Пантомима: имитация повадок животных, раскачивания деревьев, работы механизмов...	Развитие творческого воображения и ощущение своего тела
Небылицы	Когнитивное переключение	Мгновенная смена движения при фиксации логической ошибки в тексте.	Переход на ходьбу на носках, приставным шагом, с высоким подниманием колен, спиной, как только услышана нелепица.	Тренировка гибкости нервных процессов (торможение и возбуждение).
Сказки	Сюжетное моделирование	Выполнение движений и прохождение «полосы препятствий», привязанной к сюжету.	Лазание по гимнастической стенке – «подняться на дерево», проползание под дугами – «в пещеру», метание мешочков в цель – «охота»	Повышение общей выносливости через игровую вовлеченность.
Пословицы	Ценностные эстафеты	Выполнение упражнений на точность, выдержку и командную сплоченность.	Упражнения на равновесие (статика), командный перенос груза, прохождение дистанции в связке.	Интерииоризация этических норм через телесный опыт.

Техника безопасности при интеграции речи и движения:

Контроль «дыхательной пробки»: не допускайте выполнения скороговорок или распевов на задержке дыхания. Ребенок должен успевать делать короткий, бесшумный вдох носом. Если лицо краснеет – темп движения слишком высок.

Дозировка нагрузки: скороговорки при беге или прыжках выполняются не дольше 30–40 секунд. Длительный дефицит кислорода при речевой нагрузке ведет к быстрому утомлению нервной системы.

Темповый режим: начинайте интеграцию только на хорошо знакомом тексте. Если ребенок запинаясь в словах, он инстинктивно сбивает ритм шага, что может привести к спотыканию и падению.

Постепенность: фонационный тренинг (пение при беге) сначала вводится при ходьбе, затем при медленном беге.

Осанка: следите, чтобы при имитации (в загадках или сказках) дети не перенапрягали шею. Зажим мышц шеи блокирует гортань, что делает выкрики и пение травматичными для связок.

Таким образом, устное народное творчество интегрирует работу речевых центров и моторики, превращая игру в инструмент естественной нейропсихологической коррекции, применяя, казалось бы, даже неочевидные для двигательной деятельности формы, таких как загадки, сказки, небылицы.

Предлагаю рассмотреть пример использования **метода двигательного моделирования через загадку**, который позволяет трансформировать стандартную разминку в осознанный психомоторный тренинг, а процесс выполнения общеразвивающих упражнений (ОРУ) сделать увлекательным.

Данный комплекс рекомендуется применять в подготовительной группе как часть сюжетно-игровых занятий или в качестве вариативной утренней гимнастики для закрепления темы «Устное народное творчество».

Таблица № 2

ОРУ «Загадки-отгадки» с речевым сопровождением

Упражнение	Загадка	Движение (Отгадка)	Речевое сопровождение (произносят дети)
1. Коромысло (шея)	«Поперёк моря лежит мост, на концах – по голове».	Умеренные наклоны головы вправо-влево.	«Кач-кач, кач-кач»
2. Мельница (плечи)	«Два брата: один другого догоняет, да не обгонит».	Вращение прямых рук вперед/назад.	«Крути, крути, жернова, будет к вечеру мука!»
3. Камыш (спина)	«Стоит старик над водой, трясёт бородой».	Наклоны туловища в стороны, руки вдоль туловища.	«Шу-у-у, шу-у-у, ветер дует – я пляшу!»
4. Серп (брюшной пресс)	«Маленький, горбатенький, всё поле обскакал».	Наклон вперед из положения сидя, коснуться стоп.	«Раз – взмахну, два – сожну, в снопок рожь я уложу!»
5. Стол (ноги)	«Под крышей четыре ноги, а на крыше – пироги».	Приседания, руки вытянуты вперед (спина прямая).	«Приседаем – стол накроем, пир горой мы здесь устроим!»
6. Ива (гибкость)	«Над рекой она склонилась, в воду косы опустила. Грустно в зеркало глядит, тихо веткой шевелит».	Наклон вниз, коснуться пола ладонями.	«Ветки ивушка склонила, косы в речке замочила».
7. Заяц (прыжки)	«Кто по грядкам скачет, ушки в травке прячет?»	Прыжки на двух ногах, руки у головы.	«Прыг-скок, прыг-скок, под кусток – и молчок!»

Интеграция устного народного творчества в систему физического воспитания ДОУ позволяет реализовать требования ФОП ДО комплексно. Двигательная активность, подкреплённая народным

словом, превращает занятие в «культуру радости», где ребенок развивается гармонично, ощущая свои корни и ценность традиций своего народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2002. 272 с.
- 2 Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2010. 304 с.
- 3 Картушина М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду: методическое пособие. Москва.: ТЦ Сфера, 2004. 192 с.
- 4 Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973. 144 с.
- 5 Короткова Е. А. Традиции и инновации в физическом воспитании дошкольников. Москва: Сфера, 2019. 128 с.
- 6 Наumenко Г. М. Русские народные детские игры с напевами. Москва: Либерия, 1999. 192 с.
- 7 Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. Москва: Просвещение, 1986. 304 с.
- 8 Панкеев И. А. Русские народные игры. М.: Яуза, 2019. 240 с.
- 9 Полтавцева Н. В. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании. – Москва, 2019. 264 с.
- 10 Соломенникова О. А. Ознакомление с природой в детском саду. Программа и методические рекомендации. Москва: Мозаика-Синтез, 2020.
- 11 Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский; [сост. Э. Д. Днепров]; под ред. А. И. Пискунова [и др.]. Москва: Педагогика, 1974. Т. 2. 438 с.
- 12 Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Москва: ТЦ Сфера, 2023. 224 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. Е. Перебейнос, Е. С. Богданова

Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье представлено обоснование путей работы над фольклорным текстом в аспекте развития речи ученика начальной школы в условиях интеграции уроков русского языка и литературного чтения. Автор показывает возможности применения на уроках русского языка специальных упражнений, созданных на былинном материале и служащих развитию речи младшего школьника на фонетическом, лексическом, синтаксическом, текстовой уровнях.

Ключевые слова: фольклорные тексты, младший школьник, коммуникативная компетенция, универсальные учебные действия, интеграция уроков русского языка и литературного чтения.

Повышение уровня речевого развития и культуры речи обучающихся является актуальной задачей современной начальной школы. Данный процесс регулируется требованиями к уровню языковой и речевой подготовки учащихся, предусмотренные ФГОС НОО [8] и программами по русскому языку [7] и литературному чтению [6]. В соответствии с данными требованиями, приоритетными направлениями при обучении русскому языку в основной школе является развитие устной и письменной речи учащихся.

Работа по развитию речи проводится на всех уроках изучения школьного курса русского языка, литературного чтения и на специальных уроках развития связной речи, где формируются определенные коммуникативно-речевые умения, связанные с восприятием чужого и продуцированием собственного высказывания / текста.

Речевые умения являются основой всякой умственной деятельности и средством коммуникации человека. Учиться ясно, точно, выразительно строить речевые высказывания – одна из важных задач развития речи.

Какие же условия благоприятствуют формированию коммуникативно-речевых умений и успешному развитию речи младших школьников в целом?

Первым условием является сформированность и осознанность потребности в общении. На уроке должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чем-то. Мотивирует к общению активная речевая среда – это пространство, созданное речью ближайшего окружения: родителей, других родных и друзей, а в школе – учителей и других работников; это речь, звучащая на уроках, язык учебников и учебных пособий [3: 4]. Значительное влияние на качество речевой среды оказывают художественная литература и фольклор, средства массовой информации и реклама, кино и театр, а также интернет-коммуникации, если ребенку организовано знакомство с ними.

Второе необходимое условие речевого развития младшего школьника вытекает из связи речи и мышления. Речь – это способ не только общения с другими людьми, но и познание мира. О связи языка и мышления, когнитивной и речевой деятельности, речевого и интеллектуального развития говорил Г.Н. Приступа: «Обучать языку – значит обучать не только фактам языка, но и его законам; ... обучать мышлению, элементам логики. Из этого следует, что одной из задач курса русского языка в школе является развитие мышления на материале языка» [5: 4]. Следовательно, качества речи младших школьников (богатство, точность, содержательность и др.) зависят от уровня овладения мыслительными операциями анализа, синтеза, обобщения, классификации и др., от обогащения сознания ребенка представлениями и понятиями, от полноты жизненного опыта учащегося, объема его знаний о мире, от развитости чувственной сферы. Школьник хорошо расскажет или напишет только о том, что он хорошо знает и что чувствует: у него должен накапливаться материал по теме высказывания.

Третье условие – наличие качественного дидактического материала, который, с одной стороны, является источником пополнения лексикона учащихся новыми словами, с другой – образцом связной (правильной, богатой) речи и, наконец, средством организации речевой среды, позволяющем на его основе организовать коммуникацию. Одним из видов дидактического материала, применяемого в речевом развитии младших школьников, является фольклорный текст.

Изучение русского фольклора – часть образовательного процесса, способствующая достижению метапредметных и предметных результатов обучения, одним из которых является формирование и развитие речевой компетентности учащегося. В структуру последней входят речевые универсальные учебные действия (УУД), позволяющие взаимодействовать в коллективе и формирующие способность и готовность поддерживать диалог и вливаться в социальную среду.

Фольклор – сложное синтетическое искусство. Нередко в его произведениях соединяются элементы различных видов искусств: словесного, музыкального, театрального. Его изучают разные науки: история, психология, социология, культурология, этнология и этнография, методическая же задача – осмыслить потенциал фольклора и адаптировать его тексты к задачам обучения и воспитания, разработать на его основе задания и упражнения для учащихся.

К достоинству фольклорных произведений (загадок, потешек, пословиц, притч, сказок, былин и т.д.) отнесем то, что они являются небольшими по объему, но емкими, красочными и выразительными; нередко они построены на эпической основе и обладают ясным и понятным сюжетом. Язык фольклора приближен к разговорному, но вместе с тем отличается лексическим разнообразием (особенно отметим народнопоэтические эпитеты, архаичную и разговорную лексику), экспрессивным синтаксисом. Использование фольклорных текстов в начальной школе оказывает значительное влияние на развитие речи учащихся и решает воспитательные и эстетические задачи, расширяет знания учащихся об окружающем мире и учит воспринимать мелодику родного языка, а их обсуждение формирует диалогическое сознание [1].

Изучение фольклора предусмотрено Федеральной рабочей программой по литературному чтению НОО [6], в которой предложен перечень рекомендованных произведений: произведения малых жанров фольклора (потешки, считалки, пословицы, скороговорки, загадки), шуточные фольклорные произведения, например небылицы, а также произведения с сюжетной основой, относящиеся к хранителям сведений о народном быте, обрядах, традициях, мудрости и нравственном идеале русского человека: сказки, былины, песни, притчи.

Однако анализ школьной практики позволяет судить о том, что наблюдается противоречие между потенциалом фольклорных текстов в речевом развитии ребенка и недостаточным использованием материалов фольклора в речевой работе в начальной школе. Отчасти это обусловлено недостаточностью теоретико-методической разработанности данного вопроса. Отсюда следует актуальность идеи

использования фрагментов фольклорных текстов, изученных на уроках литературного чтения, и при изучении русского языка в начальной школе, то есть в условиях межпредметной интеграции.

Использование фольклорного текста при проведении речевой работы в начальной школе нацелено на то, чтобы языковые средства фольклорных текстов вошли в тезаурус школьника, а их смыслы начали бы применяться для анализа речевого поведения героев в различных ситуациях. Таким образом, в содержание работы над коммуникативной компетенцией и речевым развитием младших школьников на основе фольклорного текста в условиях интеграции уроков литературного чтения и русского языка в начальной школе можно представить следующим образом:

1. Литературное чтение. Знакомство с произведением устного народного творчества, анализ ценностно-смысловой основы, обсуждение сюжетной линии, образа героев, морали. Разбор коммуникативных ситуаций, анализ моделей речевого поведения.

2. Русский язык. Овладение языковыми средствами фольклорного текста, работа над уровнями речи:

- произносительный уровень (работу над ударением – фонетическим и фразовым/логическими, орфоэпическими нормами, темпом речи и паузами, интонационным рисунком, отражающим смысловые и эмоциональные нюансы текста, работа над техникой речи;
- лексический уровень (обогащение, уточнение, активизация словаря: разбор лексики фольклорного текста);
- синтаксический уровень (освоение механизма построения синтаксических конструкций: анализ словосочетаний и предложений фольклорного текста);
- уровень связной речи (составление оценочных высказываний, сочинения на основе фольклорного текста).

На уроках русского языка целесообразно применение следующих упражнений (4 класс). В качестве источника дидактического материала будем использовать учебник литературного чтения, содержащий былинку «Ильины три поездочки» [4, с. 15-16]

Упр. 1 (произносительный уровень). Прочитайте фрагмент былины, выделяя голосом обращения и демонстрируя напевность текста:

Говорит Илья королям и богатырям:

- Вы идите, короли, по своим землям, а вы, богатыри, по своим местам и вспоминайте Илью Муромца. Кабы не я, сложили бы вы головы...

Упр. 2 (произносительный уровень). Послушайте чтение фрагмента былины. Во время слушания отметьте подчеркиванием слова, на которые падает логическое ударение.

Это Бог с тобой, что судьбой:

Я готов и с судьбиной на бой!

Только выбрать какую судьбу,

Чтобы с нею вступить мне в борьбу?

Упр. 3 (лексический уровень). Подпишите к именам существительным имена прилагательные, которые встречаются в тексте былины: ... солнышко, ... поле, ... месяц, ...застава, ... ночь, ... кустики, ...лук, ...стрела, ... молодец.

Упр. 4 (лексический уровень). Выпишите слова в три группы: имена прилагательные, имена существительные, глаголы. Поясните их лексические значения. Найдите однокоренные слова.

Из налучника лук тугой

Из колчана калёну стрелу

Вынимал да пускал Илья

В дуб кряковистый разрывчатую.

Упр. 5 (лексический уровень). Выпишите из текста слова, которые относятся к военной тематике. Что они обозначают? Какие из них для вас оказались новыми?

Упр. 6. (синтаксический уровень). Подчеркните грамматические основы предложения.

Добрый молодец не молится, перед псом он не клонится.

По аналогии составьте своё предложение по началу:

Красна девица не ...

Упр. 7. (синтаксический уровень). Найдите в тексте былины предложения, в которых есть однородные сказуемые. Выпишите одно из них, подчеркните грамматическую основу.

Составьте свое предложение с однородными сказуемыми по началу: *Илья Муромец из дому выезжал, ..., ..., ...*.

Упр. 8. (уровень связной речи). Письменно ответьте на вопрос: «Почему об Илье Муромце по земле навек слава пошла?»

Рассмотренные упражнения основаны на работе с фольклорными текстами в условиях интеграции уроков русского языка и литературного чтения и направлены на развитие коммуникативной компетенции. Как видно, тексты фольклорных жанров становятся предметом анализа и источником собственной речевой деятельности школьников. Их применение создает соответствует названным выше условиям: упражнения активизируют мышление и речь учащихся, мотивируют к обсуждению, привлекают внимание к содержательной и, что важно, речевой стороне былины. Составляя предложение или текст на тему, заданную пословицей, сказкой или былиной, школьники используют освоенный лексический запас, отбирают слова, связанные по смыслу или ассоциативно, учатся оформлять своё высказывание в соответствии с языковой нормой. Данные упражнения в условиях интеграции уроков русского языка и литературного чтения в начальной школе позволяют сформировать основы коммуникативной компетенции, привить нравственные ориентиры и приобщить учащихся к русскому речевому идеалу [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Богданова Е. С. Формирование диалогического мышления школьников в процессе текстовой деятельности // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. 2019. № 6. С. 3-10.
- 2 Богданова Е. С. Формирование начальных представлений младших школьников о русском речевом идеале // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : Научные статьи XIII Международной научно-практической конференции, Рязань, 13–15 октября 2022 года / Под общей редакцией Л.А. Байковой, Н.В. Евтешиной, Н.А. Фоминой. Рязань: Индивидуальный предприниматель Жуков Виталий Юрьевич, 2022. С. 357-362.
- 3 Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
- 4 Литературное чтение. 4 класс. Учеб. В 2 ч. Ч 1 /Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова и др. 3-е изд. М.: Просвещение. 2024. 223 с.: ил. (Школа России). ISBN 978-5-09-0356620-6.
- 5 Приступа Г. Н. Краткий курс методики русского языка. Рязань, РГПИ, 1975. 380 с.
- 6 Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение (для 1–4 классов образовательных организаций) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»: сайт. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (дата обращения: 11.04.2026).
- 7 Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций) / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»: сайт. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_russkij-yazyk_1-4.pdf (дата обращения: 11.04.2026).
- 8 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (2021). Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс] / Электронный фонд актуальных правовых и нормативно-технических документов: сайт. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=mnyjvqww1d632853905> (дата обращения: 02.04.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

М. А. Перепелкин

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский
университет имени академика С. П. Королева

**НАВСТРЕЧУ МИРУ – В ПОИСКАХ ЧЕЛОВЕКА:
НЕОКОНЧЕННЫЙ РАССКАЗ Н. Г. ГАРИНА-МИХАЙЛОВСКОГО
«ВАРИАНТ»**

В статье анализируется один из первых рассказов Н. Г. Гарина-Михайловского «Вариант». Незавершенный автором, этот рассказ совмещает в себе несколько смысловых слоев – человеческий (товарищеский и семейный), творческий, религиозный, каждый из которых представляет вопросы, на которые писатель будет отвечать всем своим дальнейшим творчеством.

Ключевые слова: Гарин-Михайловский, «Вариант», смысловые слои, человеческое, творческое, религиозное.

Рассказ «Вариант» – одно из первых сочинений Н. Г. Гарина-Михайловского, написанное в конце 1880-х гг., неоконченное и выброшенное начинающим писателем, подобранное и склеенное его женой, Н. В. Михайловской и опубликованное ею же уже после кончины мужа в 1910 году на страницах «Русского богатства». В работах исследователей ему традиционно отводится скромное место: замечается, что «автор не был удовлетворен своим произведением – он разорвал рукопись и больше никогда с тех пор к ней не возвращался» [2: 20], «автору рассказ почему-то не понравился» [3: 22]. В лучшем случае констатируется, что «в период работы над “Вариантом” у Михайловского, возможно, зародилась идея на основе своего жизненного опыта изобразить героя с детских лет, а затем последовательно показать его гимназические и студенческие годы и уж только потом его инженерную деятельность, т.е. возник замысел написать его “семейную хронику”, а через нее показать существующую действительность. Возможно, что этим и объясняется отказ Гарина от работы над рукописью “Варианта”, которую следует считать предварительным наброском первой и последней повестей будущего биографического цикла» [3: 35]. Между тем, этот неоконченный рассказ не так прост и, на наш взгляд, заслуживает пристального исследовательского внимания, направленного на него не как на заготовку для будущих сочинений, а как на самостоятельное произведение, ставившее вопросы, которые имели принципиальный характер для становления Гарина-художника не в далеком будущем, а в настоящее время.

Герой «Варианта» инженер Кольцов проектирует участок железной дороги, создавая вариант за вариантом, каждый следующий из которых существенно удешевляет строительство. Обдумывая новые варианты, Кольцов увлечен ими сам и невольно увлекает своих помощников – Татищева и Стражинского, стремится вовлечь в дело потенциальных его противников – служащих на заводе горных инженеров Бжезовского и Малинского, делится своими сомнениями и тревогами с женой Анной Валериевной, убеждает в своей правоте главного инженера Елецкого и т.д. Завершается неоконченный рассказ, едва не окончившийся фиаско Кольцова, его неожиданной победой: «радиус сто пятьдесят, излюбленное детище Кольцова» благожелательно принимается в Петербурге, после чего следуют размышления Кольцова о сегодняшнем дне железнодорожного строительства, которыми он делится со своим коллегой Никольским, – эти размышления и обрываются на полуслове, оставляя рассказ неоконченным.

Таким образом, на поверхности сюжетного развертывания – проектирование участка и борьба за утверждение несколько запоздалого, но зато – гораздо более экономичного варианта, являющегося плодом долгих поисков и большого труда инженеров-проектировщиков. Но есть в этом рассказе и другие, не столь очевидные, но не менее важные слои сюжетного развертывания, которые воспринимаются как фоновые, но на самом деле именно они создают настоящее эмоциональное напряжение при прочтении рассказа, а кроме того – обеспечивают достижения такой смысловой глубины, которая делает этот неоконченный рассказ начинающего писателя внутренне сложившимся произведением настоящего художника.

Первый из этих слоев – собственно «человеческий»: товарищеский, партнерский и семейный. Проектируя участок, герой выстраивает отношения с товарищами по службе – Татищевым, Стражинским и другими, и если его первой реакцией на просьбу жены «не мучить Стражинского» было железное «а я тут при чем», то дальше герой проникается сочувствием к нездоровому товарищу, пробует убеждать его в необходимости отпуска и призывает к совести другого своего сослуживца, Татищева, обращая его внимание на то, что он – «кровь с молоком», тогда как Стражинский «совсем высох». Читатель видит, как на его глазах Кольцов меняется в отношениях с

сослуживцами, «конфузится и краснеет», ведет себя непосредственно и почти по-детски («Кольцов широко раскрыл глаза: – Павел Михайлович, голубчик, да вы гениальный человек! – закричал он. – Ведь эта идея такая же блестящая, как и со станцией?!» [1: 155]; «Кольцов растрогался и горячо пожимал руки Татищева и Стражинского» [1: 165]). Аналогичным образом он ведет себя со служащими на заводе Бжезовским и Малинским, в которых он вначале видит только «вольных критиков», которые противятся прокладке железной дороги, но постепенно, в процессе разговора с ними, он становится другим – улыбается, испытывает чувство неловкости, осознавая свою недостаточную теоретическую подготовку, ищет в оппонентах не только коммерческой заинтересованности, но и человеческого участия.

Наконец, едва ли не ярче всего «человеческое» проявляется в Кольцове-муже и Кольцове-отце, которые вначале надежно прячутся за непроницаемостью инженера, но постепенно выглядывают из своего укрытия и уже не возвращаются обратно («Жена села возле него и пылливо заглядывала ему в глаза. Кольцов старался избежать встречи с ее глазами <...> Через полчаса, однако, он уже все ей рассказал <...> Кольцов повеселел и начал рассказывать жене, как хорошо у Бжезовских, как у них пахнет весной, как ему вспомнился юг <...> Кольцов горячо обнял ее и начал утешать» [1: 163-166]). Еще менее схематичным и более живым, человеческим, образ героя становится там, где речь идет о его отцовстве, – в этих эпизодах герой становится действительно непосредственным, тонким, сердечным («Кольцов, охладевший было за время работ к детям, теперь опять привязался к ним и по целым часам рассказывал своему трехлетнему сыну все ту же сказку. Любимым его занятием было отыскивать сходство между собой и сыном <...> Кольцов горячился, приставал к няньке и, по своему обыкновению, чем больше горячился, тем больше был неправ <...> Тяжелое предчувствие недоброго конца этой болезни первый раз закралось в душу ольцова. Всем существом рвануло его к сыну, он забыл все на свете, схватил его на руки, прильнул к его исхудалому личику, и горькие слезы полились из глаз. Прощанье было подавляющее и тяжелое» [1: 172-178]).

Второй слой – творческий, причем здесь имеются в виду не только техническое творчество героя рассказа, но и чувство прекрасного, которое оживает в нем по мере сюжетного развития и взаимодействия Кольцова с другими героями и персонажами произведения. Что касается технического творчества, то в отношении его все так или иначе понятно: именно живущий в герое проектировщик-изобретатель, неутомимый искатель и труженик и являются главной причиной и движущей силой того, что один вариант следует за другим, и это множество следующих друг за другом вариантов и причиняет беспокойство всем, включая самого героя, и заставляет его бороться, искать доводы и т.д. Но помимо этого в герое постепенно пробуждается эстетическое чувство, свойственное только настоящим художникам. Вот как изображается, например, визит Кольцова к Бжезовскому: «Бжезовский пользовался большим уважением в горном мире, – он организовал рельсовое производство, *прекрасно* (курсив здесь и далее наш – М. П.) его поставил, пользовался репутацией даровитого и способного инженера, слыл за *прекрасного* человека, его дом отличался гостеприимством и радушием. Громадный двухэтажный дом, занимаемый Бжезовским, был настоящий дворец. *Прекрасная* мебель, масса картин, электрическое освещение, громадные комнаты напоминали собою давным-давно забытую роскошь времен крепостных. Несколько *прекрасных* охотничьих собак приветствовали громким лаем появление Кольцова в обширной передней» [1: 157] и т.д. Вся процитированная сцена, увиденная глазами Кольцова, кажется описанием живописного полотна (не зря в глаза герою бросается и «масса картин» в доме), в котором четырежды в четырех соседних предложениях повторяется одна и та же характеристика в разных родах и числах: «прекрасно», «прекрасный», «прекрасная», «прекрасные».

Наконец, третий слой – это слой религиозный. Если говорить об эпизодах, то к собственно религиозным в рассказе может быть причислен только один эпизод, который был существенно сокращен автором при редакторской правке неоконченного произведения. Прощаясь с семьей перед отъездом, герой крестит сына («Первый раз после долгих лет рука его поднялась, чтоб осенить своего маленького сына крестом. – Да хранит тебя Господь! – с глубоким чувством проговорил он» [1: 178-179]). Далее в рукописи следовал текст, впоследствии зачеркнутый автором рассказа: «Жена его на дорогу надела на него свой образок. Он поборол в себе неловкое чувство, перекрестился и поцеловал образ, потом горячо поцеловал жену. “Никто как Бог”, – вспомнил он слова одного мужика из своей деревни, который на вопрос Кольцова, как он не боится в местности, наполненной волками, в святки, в разгар опасности ходить один с тоненькой палочкой за десятки верст на богомолье, когда кругом столько случаев, ответил Кольцову: – А Бог? – И, помолчав, прибавил: – Никто как Бог. – Было сказано мало, но так выразительно, так бесконечно сильно, что Кольцову навсегда запали его слова в душу, и не раз с завистью вспоминал он эту твердую несокрушимую веру, этот оплот, о который все

разобьется, как о скалу, думал, что с такой силой действительно ничего не страшно. У Кольцова силу эту заменяло служение правде, служение своей родине, исполнение своего долга. Он чувствовал в себе, может быть, не менее стойкий и надежный оплот, какой был у мужика. Разница между ними была как между теми двумя часовыми, из которых один гибнет...» [1: 635-636].

В этом эпизоде – как в полном, так и в сокращенном автором рассказа – на наш взгляд, требуют комментариев многие вещи, не проясненные вовсе или не проясненные до конца автором «Варианта». К этим непроясненным вещам относится, например, замечание о том, что рука героя поднялась, чтобы перекрестить сына, «первый раз после долгих лет», – стало быть, ранее она поднималась, чтобы совершать подобные действия? Тогда что стало причиной того, что потом подниматься перестала? Непроясненной является и фраза, замыкающая перечеркнутый текст, – о часовых, «из которых один гибнет»: если два «часовые» – это глубоко верующий мужик и отрицающий Бога, место которого заняли правда, родина и долг, герой, значит ли это, что отрицающий Бога Кольцов осознает, что из них двоих – верующего и неверующего – выживет только один? И если это так, то кто этим одним будет?

Размеется, исследователь не в силах ответить на эти вопросы, оставшиеся без ответов у автора рассказа, который предпочел вместо прояснений зачеркнуть существенную часть эпизода. Констатируем здесь одно: только в процессе сюжетного развития и внутреннего становления герой приходит к тем вопросам, от которых он до сих пор успешно скрывался за массой других дел, и главным из этих вопросов является вопрос о том, в чем заключается настоящая сила самостоятельного человека – в неоспоримости Божественного присутствия или в беспорности абстрактной правды и исполнения долга.

Таким образом, открывая мир через освоение его географической бескрайности и природной мощи, герой рассказа – Кольцов – движется навстречу самому себе, постигает неведомую ему ранее собственную человеческую глубину, свойственное ему чувство прекрасного и необходимость ответа на крайние вопросы человеческого существования – вопросы о Творце, правде, силе и долге.

А завершая наше исследование, попробуем все же предложить нашу версию того, что не понравилось автору «Варианта» в написанном им рассказе и насколько вообще правомерно в данном случае говорить о «понравилось» или «не понравилось». На наш взгляд, автор рассказа вместе со своим героем прошел путь сколько искомый им, столько же и неожиданный для него самого: намеревавшийся рассказать бесхитростную историю на производственную тему, вдруг он написал историю о погружении внутрь самого себя – в свои эмоции и в свои эстетические и религиозные глубины. Какое это произвело действие? Как нам представляется – ошеломляющее: Н. Г. Гарин-Михайловский, взявшийся за перо едва ли не скуки ради, неожиданно вышел на путь серьезнейших исканий и предельных вопросов и ответов. Это и произошло в «Варианте», уничтоженном за несоразмерность замысла и результата, но легшим в основу всего будущего творчества – не только как тематический, но и как философский и творческий фундамент.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гарин-Михайловский Н. Г. Собр. соч.: В 5 тт. Том 3. М., 1957. 656 с.
- 2 Миронов Г. М. Поэт нетерпеливого созидания. Н. Г. Гарин-Михайловский. Жизнь. Творчество. Общественная деятельность. – М.: Наука, 1965. 160 с.
- 3 Юдина И. М. Н. Г. Гарин-Михайловский: Жизнь и литературно-общественная деятельность. Л.: Наука, 1969. 240 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Е. В. Пересветова

Россия, г. Москва, Школа № 1522 имени В. И. Чуркина

ПРИЁМ СОПОСТАВЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕГОСЯ

Сквозь жар души,
Сквозь хлад ума...
А. Блок

В статье представлены материалы для создания развивающей речевой среды на уроках русского языка: текст, в основе которого сопоставление тематически сходных, но различных в деталях явлений природы; задания к текстам (поэтическому и прозаическому) для сопоставления лексических и грамматических средств, применяемых авторами для описания одного и того же явления природы. Представленные материалы направлены на развитие когнитивных и творческих способностей учащихся, в целом на формирование интеллектуально и эмоционально развитой личности.

Ключевые слова: интеллектуальное и эмоциональное развитие учащегося, текстоориентированный подход в обучении, приём сопоставления, анализ грамматических и лексических средств выражения авторского замысла, языковая личность.

Что считать мерилom интеллектуального развития ученика, его способностей грамотно излагать свои мысли? Для современных родителей и большинства учителей таким мерилom являются результаты ГИА. И учителя, подчинённые этим представлениям, учат писать сочинение по шаблону, с обязательными «дежурными» фразами (клише), повторяют одни и те же правила на примере отдельных слов и предложений. Такая работа иссушает как ученика, так и учителя - испытываешь чувство, будто идёшь по пустыне: нет ни капли живительной влаги.

Убеждена, что современный педагог должен обладать определённой смелостью, чтобы вести преподавание не по запросу родителей, не с ориентацией на высокие баллы за экзамен, а так, чтобы сказанное и написанное учеником было *правдой*, шло *от сердца*, выражало искренние переживания. И только тогда можно увидеть динамику интеллектуального и эмоционального развития - увидеть, как взрослеет человек, как обогащается его внутренний мир, - увидеть в том, **что** этот думающий и чувствующий человек выражает - в СЛОВЕ.

Как создать такую развивающую среду, благодаря которой (очень неспешно, у каждого по-своему) будут формироваться интеллектуальные и творческие способности? Ответ давно известен: при текстоориентированном подходе в преподавании. Такой подход как нельзя лучше развивает мышление учащихся: анализ, синтез, обобщение лексических и грамматических средств, с помощью которых выражена авторская идея, заставляет думать; такой подход как нельзя лучше формирует способность сопереживать, быть причастным, откликаться сердцем - развивает духовно.

Анализ текста, в основе содержания которого сравнение внешне сходного, но различного в деталях, или сопоставление разных текстов на одну и ту же тему, - событие на уроке, основа для создания среды, развивающей мышление, воображение и речь ученика. Для демонстрации этой идеи мы выбрали тексты, связанные с описанием дождя.

Событием одного из заключительных уроков по теме «Прилагательное» в 6 классе становится изложение по тексту из книги К.Г. Паустовского «Золотая роза» - о видах дождя и об изобразительных возможностях слова, к которым автор прибегает, чтобы передать своё непосредственное впечатление. Вот этот текст:

Разберёмся в нескольких видах дождя, чтобы понять, как **оживает слово**, когда с ним связаны непосредственные впечатления. Чем, например, отличается спорый дождь от грибного?

Слово *спорый* означает – быстрый, скорый. **Спорый дождь** льётся отвесно, сильно. Он всегда приближается с набегавшим шумом. Особенно хорош **спорый дождь** на реке. Каждая его капля выбивает в воде круглое углубление, маленькую водяную чашу, подскакивает и снова падает. При этом по всей реке стоит стеклянный звон. По высоте этого звона догадываешься, набирает ли дождь силу или стихает.

А мелкий **грибной дождь** сонно сыплется из низких туч. Лужи от этого дождя всегда тёплые. Он не звенит, а шепчет что-то своё, усыпительное, и чуть заметно возится в кустах, будто трогает мягкой лапкой то один лист, то другой.

Лесной перегной и мох впитывают этот дождь не торопясь, основательно. Поэтому после него начинают буйно лезть грибы - липкие маслята, желтые лисички, боровики, румяные рыжики, опёнки и бесчисленные поганки.

Можно подолгу следить за игрой света во время дождя, за разнообразием звуков - от мерного стука по тесовой крыше и жидкого звона в водосточной трубе до сплошного, напряжённого гула, когда дождь льёт, как говорится, стеной.

Всё это - только ничтожная часть того, что можно сказать о дожде. (К.Г. Паустовский).

Ознакомившись с текстом, медленно перечитываем, чтобы не пропустить ни одного непонятого слова, объясняем смысл незнакомых слов, подбирая синонимы и образные выражения. Малоизвестными или непонятными оказываются слова: *непосредственные, отвесно, мерный (стук), тесовая (крыша), жидкий звон*. Разобравшись в лексическом строе, составляем план текста, в основе которого (что становится детям ясно уже при втором чтении) противопоставление спорого и грибного дождя. Отмечаем, как выражено это противопоставление, называя и записывая контекстуальные антонимы: *быстрый, спорый - мелкий; льётся отвесно, споро - сонно сыплется; приближается с набегающим шумом - шепчет что-то усыпительное; подскакивает и снова падает - чуть заметно возится в кустах*. Находим и союз А, с помощью которого соединены и противопоставлены части текста. Перечитывая определения, которые Паустовский подыскивает грибам - «липкие маслята, желтые лисички, боровики, румяные рыжики, опёнки и бесчисленные поганки» - активизируем образное мышление учеников. Последний абзац текста наполнен красочными звуковыми контрастами: от мерного стука и жидкого звона до напряжённого гула. Все эти звуки надо «услышать» в своём воображении. И запомнить.

Подробный анализ описания двух видов дождя позволяет ученикам понять структуру текста и авторский замысел, позволяет запомнить текст и в дальнейшем успешно написать изложение.

Приведём пример сопоставления текстов.

Разговор о роли глаголов в тексте строится на сопоставлении тематически близких текстов разных авторов: стихотворения А. Твардовского и пейзажной зарисовки Е. Носова.

Далёко стихнуло село,
И кнут застыл в руке,
И синевой заволокло,
Замглилось вдалеке.

И раскидало конский хвост
Внезапным ветерком,
И глухо, как огромный мост,
Простукал где-то гром.

И дождь поспешный, молодой
Закапал невпопад. (А. Твардовский)

По лесу тревожной волной, будоража листву,
прокатился ветер. В огонь что-то тяжело
шлёпнулось и зашипело. Потом что-то упало в
котелок, всплеснув в нем воду. Ударилось в
козырек моего картуза, часто застучало по
листьям над головой. Костёр зачалил едким
ползучим дымом. (Е.Носов)

Учитель составляет вопросы и предлагает их детям в такой последовательности, чтобы ответы на эти вопросы приближали к авторскому замыслу, раскрывали подтекст, позволяли воочию «увидеть» художественный образ, созданный поэтом или прозаиком. Возможный вариант вопросов и заданий для сопоставления предложенных текстов:

1. Определите по словарю лексическое значение неясных слов (*стихнуть, замлиться, картуз*).

2. Подчеркните грамматические основы предложений в стихотворении А. Твардовского, определите вид простых предложений (по виду ГО). Назовите тип односоставных предложений. Какова роль односоставных предложений? Почему поэт выбирает определённый тип односоставного предложения? /для справок: смысл безличных предложений в том, чтобы передать действие или состояние природы или человека без называния лица, ведь в данном случае важно само действие, а не тот, кто его совершает.

3. Подчеркните грамматические основы предложений в тексте Е. Носова. Подумайте, какую роль выполняет неопределённое местоимение *что-то*. С какой целью Е. Носов использует неполное предложение, опуская подлежащее «что-то»? /для справок: неполное предложение позволяет автору передать усиление начавшегося дождя.

4. Укажите вид, время глаголов, встречающихся в текстах. Выделите в глаголах приставки (если есть). Какая приставка встречается чаще? Какое значение она имеет? /для справок: глаголы

совершенного вида, образованные с помощью приставок воз-, вз-, за-, по-, имеют значение начинательности какого-либо действия.

5. К какому типу речи относятся тексты? Для принятия решения обратите внимание на вид глаголов, повторяющийся союз И в стихотворном тексте и наречие «потом» - в прозаическом.

6. Выпишите из пейзажной зарисовки Е. Носова слова, передающие звучание происходящего, а из стихотворения А. Твардовского - слова, передающие цвет и запах того, что изображается. Назовите средства выразительности, которыми пользуются авторы. Представьте картины, нарисованные авторами текстов / для справок: Е. Носов использует звукопись (тяжело шлёпнулось, зашипело), эпитеты (тревожной, тяжело), метафоры (прокатился ветер), сравнение (прокатился волной), разговорные слова (будоража, шлёпнулось); А. Твардовский тоже прибегает к звукописи (стихнуло село, простучал где-то гром), метонимии (стихнуло село), эпитетам (глухо, поспешный, молодой), сравнениям (как огромный мост, как год назад).

7. Сделайте вывод о сходствах грамматических средств, позволяющих авторам описать начинающийся дождь. /для справок: тема стихотворения А. Твардовского и пейзажной зарисовки Е. Носова одна - начало дождя. В данных описаниях этого природного явления много общего. Во-первых, и поэт, и прозаик используя тип речи повествование, включают в текст глаголы с приставками за- или вс- (застыл, заволокло, замглолось, закапал, запахло; зашипело, всплеснув, застучало, зачадил). Во-вторых, безличные предложения у Твардовского и неопределённое местоимение «что-то» у Носова позволяют авторам передать само действие, сконцентрироваться на его развитии. С помощью ярких средств выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения, звукопись) авторы создают художественный образ начинающегося дождя.

Мы упомянули только часть возможностей, которые открываются перед учителем при применении текстоориентированного подхода в обучении русскому языку, - такого подхода, который обеспечивает взаимосвязь изучения лексики, морфологии и синтаксиса с развитием речи; подхода, который создаёт условия для развития когнитивных способностей учащегося, а также его творческого потенциала, создаёт условия для изучения языка не только как «информационного средства», но и как способа выражения внутреннего мира человека. Эта неразрывная связь душевного и разумного, эмоционального и рационального отражает суть и неповторимость русского языка, передаёт ту закономерность, которая есть в русском национальном характере. «Жар души» ученика, вспыхивающий в ответ на высказанное автором в тексте, мотивирует на глубокое изучение замысла, заставляет применить «хлад ума», чтобы «дойти до самой сути», тем самым развивая способность сначала понимать себя и других, а потом выражать себя в слове. Искренне и честно.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

М. В. Петрушова

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения
Россия, г. Самара, Самарский государственный институт культуры

ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В условиях цифровизации образования интеллектуальные информационные системы всё активнее проникают в речевую подготовку студентов, но их влияние на формирование коммуникативно-речевой компетенции остаётся неоднозначным. Статья посвящена анализу этого влияния с акцентом на специалистов общекультурной сферы, для которых речь является основным профессиональным инструментом. Интеллектуальные информационные системы способны существенно усилить нормативный компонент компетенции - отработку произношения, грамматики, профессиональной терминологии - за счёт персонализации и мгновенной обратной связи. Однако технологии пока слабо справляются с оценкой этической уместности, смысловой глубины и жанровой гибкости речи, что создаёт риски зависимости от внешней валидации и упрощения коммуникативных задач. Делается вывод, что позитивный эффект возникает не автоматически, а только при педагогически грамотной интеграции: когда система берёт на себя тренировку и диагностику, а преподаватель фокусируется на работе со смыслами, контекстом и рефлексией.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая компетенция, интеллектуальные информационные системы, речевая подготовка студентов, цифровизация образования, специалисты общекультурной сферы, адаптивное обучение, педагогическая интеграция.

Понятие коммуникативно-речевой компетенции в педагогике вызревало постепенно, вместе с изменением представлений о том, как устроено общение и обучение. Зарубежная традиция наметила важные вехи: от хомсковской лингвистической компетенции как врождённого знания грамматики - к хаймсовской коммуникативной компетенции, где речь уже неотделима от социального контекста. Отечественная школа восприняла эти идеи через деятельностный подход: для И.А. Зимней, В.В. Сафоновой, Е.И. Пассова компетенция - это не запас знаний, а качество, которое проявляется в реальном взаимодействии и формируется через проживание коммуникативных ситуаций. Такой взгляд находит отражение в современных моделях, где формирование «коммуникативной компетентности бакалавров понимается как системная работа над способностью понимать, интерпретировать и адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях [1: 724]». Позже, с развитием компетентностного подхода, понятие стало операциональным: его начали описывать через критерии и индикаторы. Это дало педагогам рабочий инструмент для проектирования обучения, но одновременно создало риск: сложное личностное качество иногда пытаются свести к сумме измеряемых навыков.

Для специалиста общекультурной сферы - гида, музейного сотрудника, организатора культурных событий - речь становится основным рабочим инструментом. Не просто способом сообщить факты, а средством воздействия, убеждения, создания атмосферы. Поэтому структура компетенции в этой области устроена сложнее, чем просто «умение говорить грамотно». Это качество, в котором сплетаются знание языка, чувство контекста, способность к рефлексии и готовность действовать в нестандартной ситуации.

В основе лежит владение нормами языка и профессиональной терминологией. Без этого трудно говорить о компетенции вообще: ошибка в ударении или неточное использование термина могут подорвать доверие к специалисту. Но одной нормативности недостаточно. Речь должна работать на задачу: удерживать внимание, адаптироваться под аудиторию, выстраивать аргументацию. Это уже уровень прагматики - умение не просто сказать правильно, но и сказать так, чтобы достигло цели. Специалист общекультурной сферы постоянно работает с разными слушателями, и способность переключаться между стратегиями становится частью профессионального мастерства.

Контекст добавляет ещё один слой сложности. Профессионал учитывает этические нормы, культурные особенности аудитории, ситуативные ограничения. То, что уместно в лекции для коллег, может прозвучать неуместно в беседе с туристами. Эта чуткость к ситуации - где можно пошутить, где стоит сбавить темп, где лучше промолчать - часто остаётся за рамками автоматизированной диагностики, но именно она определяет, будет ли речь воспринята как профессиональная. Завершает структуру рефлексивный компонент: способность анализировать собственную речь, замечать ошибки, оценивать реакцию аудитории и корректировать стратегию. Без рефлексии навыки остаются разрозненными приёмами, а не частью целостного профессионального поведения.

На нормативном уровне оценивается точность использования языковых средств и профессиональной терминологии. На коммуникативном уровне - способность выстраивать высказывание в соответствии с задачей и аудиторией. На социокультурном уровне - уместность, этическая корректность, учёт контекста. На рефлексивном уровне - готовность к самоанализу и самокоррекции. Важно, что эти критерии не существуют изолированно: высокий показатель по одному параметру не компенсирует провал по другому. Компетенция проявляется именно в согласованности всех компонентов.

Цифровизация вносит свои коррективы в речевую подготовку. Интеллектуальные информационные системы (ИИС) в обучении - это не просто цифровые учебники с элементами интерактива. Речь идёт о платформах, которые способны анализировать действия обучающегося, выявлять закономерности в ошибках и адаптировать содержание под индивидуальные потребности. В контексте языковой и речевой подготовки такие системы перестают быть пассивным инструментом и начинают участвовать в диалоге: они «видят», где студент затрудняется, «понимают», какой тип задания ему сейчас нужен, и «предлагают» траекторию, которая ведёт к результату без излишней нагрузки.

При осмыслении разнообразия интеллектуальных систем полезно опираться на экспертные обзоры, которые фиксируют наиболее перспективные векторы развития. Так, на Национальном портале в сфере ИИ отмечается, что в образовании сегодня востребованы «технологии адаптивного обучения; геймификация на основе ИИ; интеллектуальная робототехника; обучение работе с ИИ; микро- и нанообучение с помощью ИИ; генеративный ИИ; распространение ИИ на платформах массовых открытых онлайн-курсов [3: 745]». Эти направления задают общий контекст, но для

речевой подготовки важнее смотреть не на модные тренды, а на то, как именно система взаимодействует со студентом. По этому критерию можно выделить несколько типов решений. Тренажёры берут на себя отработку конкретных навыков - произношения, грамматики, лексики - и работают через многократное повторение с мгновенной коррекцией. Такой подход эффективен, когда нужно довести действие до автоматизма, но он мало помогает в развитии гибкости речи. Адаптивные платформы устроены тоньше: они анализируют прогресс обучающегося и меняют траекторию, предлагая не больше заданий, а более подходящие. Здесь система пытается понять причину ошибки, а не просто её зафиксировать. Диалоговые системы идут ещё дальше, имитируя живое общение: виртуальный собеседник реагирует на реплики студента, создавая условия для практики в ситуациях, близких к реальным. Именно такие платформы оказываются наиболее ценными для подготовки специалистов, чья работа строится на интенсивном речевом взаимодействии.

Функциональные возможности этих систем выходят за рамки простой проверки ответов. Персонализация - одна из ключевых сильных сторон: система анализирует паттерны ошибок, темп работы, предпочтения в типах заданий и подстраивает контент так, чтобы студент двигался в зоне ближайшего развития. Диагностика становится непрерывной и детализированной: вместо итоговой оценки преподаватель получает карту дефицитов - не просто «студент ошибается», а «ошибки в ударениях возникают при спонтанной речи на профессиональные темы». Обратная связь в таких системах работает в реальном времени, что позволяет корректировать навык до того, как ошибка закрепится. «Улучшение обратной связи с обучающимся за счёт постоянного мониторинга образовательного процесса с использованием инструментов системы электронного обучения [2: 20]». При этом качественная платформа не ограничивается пометкой «неверно», а объясняет, в чём именно проблема и как её исправить. Моделирование коммуникативных ситуаций - ещё один важный аспект: система создаёт безопасную среду для эксперимента, где можно репетировать сложный диалог или публичное выступление без риска для репутации.

В отечественной практике развиваются проекты вроде «Яндекс.Учебника» с элементами адаптации, платформы «Учи.ру» для школьного уровня, а также специализированные разработки для вузов - например, системы на базе отечественных движков распознавания речи, адаптированные под профессиональную лексику. Важно, что многие из этих решений создаются в кооперации с педагогами: технология не диктует методику, а воплощает педагогический замысел.

При этом ни одна система не является универсальной. Тренажёр эффективен для отработки норм, но бесполезен для развития импровизации. Диалоговая платформа моделирует общение, но не заменяет живого взаимодействия с преподавателем. Адаптивный алгоритм подстраивает сложность, но не оценивает этическую уместность высказывания. Поэтому выбор и интеграция ИИС требуют понимания не только их возможностей, но и границ применимости. Технология обретает смысл только в том случае, когда она становится частью продуманной педагогической модели. Сначала выбирается методика обучения, а уже потом – цифровой инструмент под неё. Если цифровая система подобрана для проведения занятий правильно, она поддерживает нужные навыки, а не подменяет учебную работу накоплением баллов и отметок.

Одинаково неточны и вера в то, что «технологии спасут образование», и страх, что «искусственный интеллект всё испортит». Результат задаёт не программа сама по себе, а то, как, зачем и в какой педагогической модели её используют. Для специалистов общекультурной сферы это особенно важно: речь у них передаёт не только сведения, но и задаёт интонацию общения, меру доверия и способ понимания смысла.

Интеллектуальные системы частично восполняют нехватку самостоятельной практики вне аудиторных занятий и уменьшают зависимость обучающегося от отсроченной реакции преподавателя. С их помощью можно отдельно проверить ударения в тексте экскурсионного выступления, смоделировать ответ на сложный вопрос, а также получить замечания к темпу и ритмике устной речи. При этом фиксируются не только разовые ошибки, но и устойчивые сбои, например на переходе от сообщения фактов к их аргументации. Это позволяет сосредоточить работу на конкретной трудности, включая грамматику, произношение и точность терминологии.

Применение ИИС в обучении речи связано не только с удобством, но и с заметными ограничениями. Когда исправление появляется автоматически и почти мгновенно, у обучающегося закрепляется ожидание внешней подсказки; собственный навык проверки высказывания формируется слабее. Алгоритм систем обычно фиксирует грамматическую и формальную сторону фразы, однако за пределами его надёжного распознавания остаются этическая уместность, скрытый покровительственный тон, шаблонное предубеждение и содержательная глубина реплики. Для общекультурной сферы эта проблема особенно существенна, поскольку там смысл часто

определяется контекстом, ситуацией и подтекстом, а не одной лишь правильностью формы. Дополнительное затруднение создаёт различие между подготовленным монологом и спонтанным обменом репликами: первое система обрабатывает увереннее, тогда как непредсказуемый разговор, импровизация и быстрая перестройка по ходу беседы плохо поддаются формализации. В итоге тренируется навык взаимодействия с интерфейсом, а не с человеком.

Не стоит сбрасывать со счёта и человеческий фактор. Один студент использует систему как ресурс: изучает аналитику, ставит личные цели, экспериментирует. Другой воспринимает её как формальность и делает минимум. Роль преподавателя здесь ключевая: если он умеет читать данные системы и связывать их с профессиональным контекстом, эффект усиливается. Если технология внедрена ради галочки, результат будет нулевым или даже отрицательным.

Влияние интеллектуальных систем определяется не их возможностями, а условиями интеграции. Технология усиливает то, что можно формализовать – нормы, частотность терминов, темп. Но работу со смыслами, этикой, рефлексией она не заменяет. Позитивный эффект возникает там, где система и педагог не конкурируют, а дополняют друг друга: одна берёт на себя тренировку и диагностику, другой – работу с контекстом и человеческим измерением речи. Только в таком балансе цифровые инструменты становятся полезным ресурсом, а не технической помехой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алыбаева Т. К. Реализация модели формирования коммуникативной компетенции студентов-бакалавров на занятиях русского языка в педагогическом вузе // Бюллетень науки и практики. 2025. № 9. С. 723-727.
- 2 Богуш В. А., Шнейдеров Е. Н. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы // Адукацыя і выхаванне. 2021. № 1. С. 14-18.
- 3 Сережкина А.Е. Применение искусственного интеллекта в образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024). М., 2024. С. 743-755.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Л. В. Политова

Россия, г. Санкт-Петербург, Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I

ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И ДЕЛОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ». НАПОЛНЕНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ

Статья посвящена обучению дисциплине «Русский язык и деловые коммуникации» студентов технических вузов. В ней акцентируется внимание на необходимость выделения значительного количества часов рабочих программ курса работе с темами, посвященными непосредственно языку: теоретическими, лежащими в основе знакомства с теорией коммуникации, и практическими, обеспечивающими грамотную ее реализацию в процессе живого общения.

Ключевые слова: русский язык, деловое общение, теория коммуникации, универсальные компетенции, языковые средства, нормы языка, коммуникативные барьеры, функциональные стили.

Введение в учебные планы технических вузов различных дисциплин, посвященных изучению русского языка и успешно осваивающихся студентами при помощи преподавателей кафедр русского языка, уже никого не удивляет, не вызывает вопросов, не встречает сопротивления. И это понятно, поскольку реализация абсолютно всех универсальных и профессиональных компетенций возможна только при владении родным языком, теми видами речевой деятельности, к которым прибегают обучающиеся, постигая необходимые дисциплины.

Деление компетенций на универсальные, общепрофессиональные и профессиональные (с индикаторами, маркированными глаголами «знает- умеет-владеет»), позволяет проанализировать некоторые из них в рамках проблемы данной статьи, вопрос их прямого взаимодействия с навыками и умениями владения родным языком, формируемыми в процессе практического изучения таких дисциплин, как «Русский язык и деловые коммуникации/деловое общение», «Русский язык и культура речи», «Риторика».

Так, содержание УК 4 заключается в том, что обучаемый, овладевший ими, **«способен применять современные** коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия», что напрямую, как видно из формулировки, связано с умением применять коммуникативные технологии. Но чтобы их применять, необходимо ими владеть, что и обозначено индикатором УК-4.3.1 – «владеет практическими навыками делового общения на русском и иностранном языках с применением средств современных коммуникативных технологий».

Очевидным является тот факт, что навыков общения, полученных в школе, зачастую недостаточно для хорошего владения языком. И этому есть объективные причины, о которых давно говорят преподаватели-практики, методисты, авторы многочисленных статей на эту тему. Не будем повторять эти хорошо известные всем причины, о них достаточно написано и сказано. Исправить сложившуюся ситуацию и призвано обучение в вузе.

Казалось бы, это понятно и давно принято. Однако, как показывает реальность и изменившаяся в последние годы система работы кафедр русского языка нефилологических/технических вузов страны, все чаще звучит мнение о необходимости уменьшить долю часов рабочих программ по названным выше дисциплинам, реализуемых при освоении таких важных для плодотворного общения тем, как «Нормы языка», «Функциональные стили» и даже вводной и такой необходимой темы для освоения всего курса, как «Язык и коммуникация».

Названные темы логично, на наш взгляд, предваряют переход к знакомству студентов с основными понятиями теории и практики делового общения, включающими следующие важнейшие составляющие:

- риторику,
- подготовку устного выступления,
- презентацию,
- собеседование,
- деловую беседу и некоторые другие важные для общения аспекты.

Попытаемся проанализировать корреляцию этих главных для успешной деловой коммуникации тем с темами, обозначенными чуть выше, не нужными, на взгляд некоторых не совсем компетентных администраторов, для включения в рабочие программы дисциплин, направленных на освоение основ делового общения.

Хорошо известно, что главной функцией языка является функция общения. Реализуя эту функцию, человек говорящий использует те средства, которые даны ему родным языком. Он выражает свои мысли, преследуя конкретную цель (ведь в основе практически любого коммуникативного акта лежит цель), рассчитывая на понимание и в конечном счете реализацию этой поставленной цели. Как часто мы становимся свидетелями ситуаций, когда мысль говорящего непонята, а иногда и не понята слушающим. И одной из наиболее очевидных причин такого непонимания становится неправильное и неграмотное использование языковых средств. Есть и еще одно последствие этого: нарушение ожидаемого делового контакта, поскольку косноязычие и безграмотная речь, неумение использовать конкретные языковые средства в конкретной языковой ситуации, безусловно, приведут к разрушению деловых связей, к отсутствию заинтересованности в деловом сотрудничестве. «Не допускайте того, чтобы через ваши речевые недостатки собеседники нарисовали ложную картину ваших способностей. Заставьте вашу речь работать на вас», - писал Фрэнк Снелл.

Психология общения как важнейшая составляющая коммуникативного процесса также подразумевает необходимость грамотного использования вербальных средств, их неправильное применение ведет к раздражению в силу непродуктивности контакта из-за непонимания, в результате которого возникают различные психологические, лингвистические и психолингвистические барьеры, ведущие иногда к разрушению качественного контакта между собеседниками.

Остановимся на некоторых лингвистических барьерах, имеющих непосредственное отношение к теме нашей статьи. Так, одной из причин возникновения фонетического барьера являются не только дефекты речи, отсутствие пауз, нарушение темпа речи, интонационные несоответствия. Сюда входят и недостатки произношения собеседника, типичные ошибки, связанные с нарушением орфоэпических и акцентологических норм.

Барьер понимания между носителями языка определяется в первую очередь незнанием значений слов, искажением их значений, неумением использовать слово в определенном и мотивированном контексте, что напрямую ведет к разрушению смысла высказывания, а значит, отсутствию понимания сказанного. Изучение лексических норм позволяет снять трудности такого характера: знакомство с наиболее частотными лексическими ошибками, выполнение практических заданий, знакомство с

иноязычной лексикой, активно используемой в русском языке, позволяет минимизировать риски возникновения такого барьера.

Барьер говорения, связанный с неумением грамматически правильно составить фразу, то есть грамотно оформить высказывание – наиболее «жестоким» из всех лингвистических барьеров, поскольку является результатом косноязычия коммуникантов, непонимания ими законов построения словосочетания и предложения в русском языке, отсутствия сформированных грамматических навыков как устной, так и письменной речи. Именно он обуславливает необходимость изучения грамматических норм, входящих в тему «Нормы языка» всех названных в начале статьи дисциплин.

Упоминание о письменной речи в предыдущем абзаце не случайно. Несмотря на то что главный акцент в теории делового общения ставится на устное общение, практика показывает, что, создавая тот или иной продукт письменной речи (а обучение составлению различных официально-деловых документов, а также наиболее востребованных в процессе обучения видов научных работ также входит в систему делового взаимодействия), студенты не всегда четко представляют значение его отнесенности к той или иной сфере речи. А ведь понимание именно этой связи свидетельствует о владении языком в целом. Непонимание различий языкового наполнения и реализаций письменных текстов в зависимости от их отнесенности к тому или иному функциональному стилю опять-таки приводят к возникновению некоторых барьеров психиколингвистической направленности, а именно: к барьеру понимания при письменном общении, семантическому или стилистическому. Очевидным, таким образом, является необходимость изучения особенностей функциональной принадлежности порождаемых высказываний и текстов, как устных, так и письменных.

Понимание основных особенностей делового общения, необходимости соблюдения нормативности как обязательной составляющей речевого взаимодействия невозможно без базовых лингвистических понятий, помогающих лучше осознать процесс этого взаимодействия. Язык и речь, функции языка, литературный язык, нелитературные формы языка, системы функционирования и формы существования языка – вот тот небольшой перечень тем, без понимания и осмысления которых невозможно освоить важнейшие принципы продуктивного общения, разобраться в том, что составляет его основу и специфику.

Таким образом, умение владеть языковыми средствами на всех уровнях, от фонетического до стилистического, обеспечивает успешность и продуктивность коммуникации. Недостаточные сформированность, развитость и взаимодействие языковых навыков, непонимание их интегрированности, а также системных языковых понятий никогда не смогут привести к плодотворному виду деятельности человека, чем бы он ни занимался.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Зубкова И. В. Коммуникативные барьеры как фактор повышения риска непонимания в межличностных отношениях. Педагогический институт Саратовского государственного университета. Ученые записки. 2011. Т.4. Серия Психология. Педагогика. № 2 (14). С.73-76.
- 2 Павлова Л. П. Язык как средство коммуникации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-sredstvo-kommunikatsii>
- 3 Iskustvo delovogo obshchtniya / Frank Shelf. Per .S.A. Strelnikova. Moskva. Znaniye. 1990. 64 s.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луновой

Е. В. Преймак

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНЫЙ ПРОЕКТ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ: ОТ АЗБУКИ К НАЦИОНАЛЬНОМУ САМОСОЗНАНИЮ

В статье предпринимается попытка интерпретировать просветительскую деятельность Кирилла и Мефодия через призму понятия «языковая личность» (Ю.Н. Караулов). Автор показывает, что создание славянской азбуки и перевод богослужебных текстов не были лишь техническим переложением греческой графики и лексики, но сознательным формированием нового типа языковой личности - способной к богословию, философии и национальной рефлексии на родном языке. На материале древнейших славянских текстов (Паннонские жития, Псалтырь) выделяются

три уровня этой личности: вербально-семантический (создание глаголицы/кириллицы и грамматической нормы), когнитивный (введение абстрактной лексики, формирование новой картины мира) и мотивационный (идея равноапостольного служения как высшая цель речевой деятельности). В заключении делается вывод о том, что кирилло-мефодиевская традиция является прототипом целостной модели языковой личности, актуальной для современной лингводидактики.

Ключевые слова: языковая личность, Кирилл и Мефодий, старославянский язык, прецедентные тексты, славянская ментальность, филологическая традиция, глаголица, кириллица.

В истории славянской письменной культуры имена святых равноапостольных Кирилла и Мефодия традиционно связываются с созданием азбуки и переводом Священного Писания. Однако если взглянуть на их просветительскую деятельность с позиций современной лингвоперсонологии, открывается иной масштаб: братья из Солуни выступили не просто переводчиками или азбукотворцами, но *первыми теоретиками славянской языковой личности*.

Понятие «языковая личность», разработанное в трудах Ю.Н. Караулова, определяется как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [1: 95]. Модель Караулова включает три уровня: вербально-семантический (владение языковым кодом), когнитивный (картина мира, тезаурус) и мотивационный (цели, ценности, коммуникативные стратегии). Именно эту трёхуровневую структуру, как будет показано ниже, сознательно или интуитивно выстраивали Кирилл и Мефодий, адресуя свой «культурный проект» не узкому кругу книжников, а всему славянскому народу.

Черноризец Храбр показал, каким было состояние письменной культуры у славян до миссии Кирилла и Мефодия: «Прежде ведь славяне не имели книг, читали по чертам и резам и гадали по ним, будучи язычниками. Крестившиеся же, римскими и греческими буквами записывали славянскую речь без устроения. Но как можно хорошо писать греческими письменами хорошо слова «Бог», или «жизнь», или «зело», или «церковь», или «чаяние», или «широта», или «ядь», или «жду», или «юность», или «язык», или иные подобные? И так длилось многие годы. Потом человеколюбец Бог, строя все и не оставляя род человеческий без разума, а приводя всех к разуму и спасению, помиловал род славянский, послав ему святого Константина Философа, нареченного Кириллом, мужа праведного и правдивого. И сотворил он им славянские письмена... И отверз Бог уста роду славянскому» [4: 72]. Проект Кирилла и Мефодия был глубинно антропологическим ответом на вызов тех лет.

Первый, базовый уровень языковой личности по Караулову - это владение естественным языком, его фонетикой, лексикой и грамматикой. Для славян IX века этот уровень не был дан «природой» в письменной форме. Его предстояло создать.

Кирилл (Константин Философ) не просто заимствовал греческий алфавит. Созданная им **глаголица** (а позднее - кириллица, разработанная учениками) была тонко фонетически выверена: каждый звук славянской речи получил уникальный графический знак. Это означало, что славянское слово переставало быть «недостаточно точным» отражением греческого или латинского. Оно обретало собственную *письменную норму*. Анализ древнейших глаголических текстов (Киевские листки, Зографское Евангелие) показывает, что братья ввели не только буквы, но и систему знаков препинания, начала формировать орфографические правила. Более того, они создали *метаязык грамматики*: в «Прогласе» (предисловии к Евангелию) Кирилл объясняет принципы славянского стихосложения и словообразования. Обучая славян читать и писать, он формировал у них способность отвечать на вопрос «*Как говорит?*» не на уровне устной бытовой речи, а на уровне письменной, нормированной, пригодной для высокой культуры. Славянам было дарована возможность глубинного осмысления явлений действительности, художественного выражения мыслей и чувств [3: 18].

Без этого первого, «технического» уровня никакая языковая личность была бы невозможна. Однако Кирилл и Мефодий на нём не остановились.

Второй уровень модели Караулова - когнитивный (лингвокогнитивный) - связан с тезаурусом личности, её системой понятий, идей, «картиной мира». Для славянского книжника, принимающего христианство, этот уровень означал не просто выучивание новых слов, а усвоение целого универсума смыслов: грех, благодать, спасение, Троица, воплощение - понятий, которых в языческой славянской культуре не существовало.

Главным инструментом формирования когнитивного уровня стал **перевод**. Кирилл и Мефодий перевели на славянский язык не отдельные молитвы, а полный корпус богослужебных текстов: Евангелие, Псалтырь, Апостол, Часослов. Однако они не просто подбирали славянские эквиваленты греческим терминам. Они *создавали новую лексику*, часто - неологизмы, кальки, семантические заимствования, которые становились основой славянской философской и богословской терминологии.

Классический пример - слово **«истина»**. Греческое ἀλήθεια (не-сокрытость) получило славянскую форму, образованную от «есть» и суффикса -ина - то, что действительно существует. Это не механический, а смыслообразующий перевод, формирующий онтологическую картину мира. Другой пример - **«сѣвъѣсть»** (греч. συνειδήσις): знание вместе с собой, внутренний диалог, что закладывало основы моральной рефлексии.

Культурная речевая среды возникает именно тогда, когда язык перестаёт быть только средством передачи информации и становится инструментом порождения *новых смыслов*. Переводы Кирилла и Мефодия создали тот самый тезаурус, который стал общим для всех славянских православных народов на многие столетия. Прецедентные тексты (Псалтырь, Евангелие) и прецедентные имена (Христос, Богородица, пророки, апостолы) вошли в когнитивную базу славянской языковой личности, определив её способность отвечать на вопрос *«Что знает и думает?»* не как язычник, а как христианский мыслитель.

Высший, мотивационный (прагматический) уровень языковой личности охватывает цели, мотивы и ценности, ради которых человек вступает в коммуникацию. Для Кирилла и Мефодия этот уровень выражен предельно отчётливо: их речевая деятельность (проповедь, перевод, создание азбуки, обучение учеников) была подчинена **миссии равноапостольного просвещения**.

В «Паннонских житиях» (особенно в «Житии Константина-Кирилла») многократно подчёркивается: братья идут к славянам не по политическому принуждению, а по внутреннему призыванию. В знаменитом эпизоде перед поездкой в Моравию Константин отвечает императору Михаилу III: *«Иду туда рад, если у них есть азбука для их языка... Без письмен они подобны слепцам, обсуждающим краски»*. Здесь формулируется ключевая прагматическая установка: письменный язык - не роскошь, а условие духовного зрения, то есть спасения души.

Мотивационный уровень языковой личности Кирилла проявляется и в его полемике с «трёхъязычниками». В Византии преобладало мнение, что полноценными языками, которые можно использовать в сакральных целях, являются еврейский, греческий и латинский. Именно византийское духовенство было категорически против деятельности Константина и Мефодия по созданию письменного старославянского языка. Римский папа Адриан использование славянского языка в сакральных целях одобрил [2: 111]. За этим фактом стоит не филологическая, а **экзистенциальная ценность**: каждый народ имеет право слышать Бога на родном языке, и славянская языковая личность должна быть полноценной.

Таким образом, Кирилл и Мефодий формировали у славян не только знание грамматики (1-й уровень) и христианской картины мира (2-й уровень), но и **готовность к речевому поступку** - проповеди, исповеданию, молитве, учительству. Высший уровень языковой личности отвечает на вопросы: *«Зачем и почему говорит человек? Какие ценности движут его словом?»*. Для братьев-просветителей ответ ясен: слово служит Богу и ближнему, а через это - становлению славян как полноценного христианского народа.

На первый взгляд, применение модели Ю.Н. Караулова (1987) к событиям IX века может показаться модернизацией. Однако философско-антропологический подход позволяет увидеть **инвариантные структуры** языковой личности, которые воспроизводятся в любую эпоху, когда народ предпринимает сознательные усилия по формированию своего культурного кода через язык.

Обращение к кирилло-мефодиевскому наследию позволяет извлечь как минимум три значимых вывода, имеющих прямое отношение к современной педагогике и филологии.

Первый вывод: абстрактный когнитивный уровень не возникает стихийно. Он требует целенаправленной трансляции ценностно-нагруженных текстов - перевода в широком смысле этого слова (интерпретации, введения в культурный оборот). Без Псалтыря и Евангелия, без прецедентных текстов высшего порядка славянская языковая личность осталась бы в границах бытовой коммуникации, не достигнув уровней философской и богословской рефлексии.

Второй вывод: мотивационный уровень не исчерпывается прагматическими задачами («убедить», «сообщить», «произвести впечатление»). В деятельности Кирилла и Мефодия отчётливо проступает ценностно-смысловая доминанта: язык служит не столько информированию, сколько преображению человека. Современная лингводидактика, сосредоточенная на формировании компетенций и навыков, зачастую утрачивает это измерение. Возвращение к кирилло-мефодиевской традиции означает возвращение вопроса не только «Как говорить по-русски правильно?», но и фундаментального вопроса «Зачем человеку язык вообще?».

Третий вывод: полноценная культурная языковая личность формируется не спонтанно, а как целенаправленный проект. Кирилл и Мефодий действовали системно, выстраивая последовательную цепочку: азбука → перевод → богослужение → школа → создание национальной элиты (клира и книжников). Данный алгоритм обнаруживает типологическое сходство с современными моделями

проектирования культурной речевой среды, в которых институциональный, педагогический и ученический уровни функционируют в единстве.

Обращаясь к наследию солунских братьев, мы обнаружили, что идея целостной языковой личности - владеющей нормой, обладающей картиной мира и действующей из глубинных ценностей - была не «изобретена» в XX веке, а имплицитно присутствовала в самом акте создания славянской письменности.

Заключение

Просветительская деятельность Кирилла и Мефодия может быть с полным основанием интерпретирована как формирование **нового типа языковой личности** - славянской, христианской, книжной, способной к рефлексии, творчеству и миссии.

- На **вербально-семантическом уровне** они создали письменный код (глаголицу/кириллицу) и заложили основы грамматической нормы.

- На **когнитивном уровне** они перевели корпус текстов, который сформировал христианскую картину мира, абстрактную терминологию и прецедентный фонд славянской культуры.

- На **мотивационном уровне** они утвердили высшую цель речевой деятельности - равноапостольное служение, основанное на ценности родного языка как языка богообщения.

Таким образом, Кирилл и Мефодий выступили не просто филологами и переводчиками, но *культурными антропологами*, сознательно проектировавшими славянскую языковую личность как целостное единство способности, знания и смысла. Их наследие остаётся актуальным для современной филологии и педагогики как напоминание о том, что любой образовательный проект, если он утрачивает высшие уровни (когнитивный и мотивационный), сводит язык к техническому инструменту, лишая личность её главной силы - способности к осмысленному, ответственному и творческому слову.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 2002. 215 с.
- 2 Кралюк Петр Михайлович, Смирнов Андрей Иванович Роль святых Кирилла и Мефодия в становлении православно-славянской культуры // Вестн. Том. гос. ун-та. 2017. № 416. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-svyatyh-kirilla-i-mefodiya-v-stanovlenii-pravoslavno-slavyanskoy-kultury> (дата обращения: 06.05.2026).
- 3 Митрополит Кемеровский И. Прокопьевский Аристарх (смирнов) Служение первоучителей славян Кирилла и Мефодия: их подвиг и значение письменности, созданной святыми братьями // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sluzhenie-pervouchiteley-slavyan-kirilla-i-mefodiya-ih-podvig-i-znachenie-pismennosti-sozdannoy-svyatymi-bratyami> (дата обращения: 06.05.2026).
- 4 Рыбаков С. В. Отстаивание идеи славянского просвещения в Житиях Константина и Мефодия // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3 (72). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otstaivanie-idei-slavyanskogo-prosvescheniya-v-zhitiyah-konstantina-i-mefodiya> (дата обращения: 04.05.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Д. А. Романов

Россия, г. Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

СЕМЕЙНЫЕ ГЛАВЫ ПОВЕСТИ Л.Н. ТОЛСТОГО «ЮНОСТЬ»: ИЗМЕНЕНИЯ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА И ПОИСК ЕГО ЯЗЫКОВОГО ВОПЛОЩЕНИЯ

Предметом исследования становится заключительная часть биографической трилогии Л.Н. Толстого. Путем сопоставительного текстологического анализа трех авторских редакций и канонического варианта нескольких семейных глав повести «Юность» выявляются направления эволюции авторского замысла и форм его языкового воплощения от 1855 до 1857 г. Рассматривается, как от редакции к редакции писатель илифовал стиль произведения и лингвистические приемы представления характеров, отказываясь от излишне прямолинейных и «сгущенных» лексических средств, отыскивая слова и выражения, способные при сохранении

естественной органики литературного языка приобретать символические значения, важные не только для конкретной главы, но и для всего текста в целом.

Ключевые слова: Л.Н. Толстой, биографическая трилогия, текстология, художественный текст, авторские редакции, сюжет, стиль, лексика.

Широко известно, что в биографической трилогии Л.Н. Толстого семейные отношения составляют один из важнейших «узлов» повествования и психологического развития характеров. К воплощению семейной темы писатель подходил с особенной тщательностью, исправляя текст не по одному разу, чтобы добиться смысловой точности, глубины проникновения во внутренний мир героев, естественности языка для изображаемого общественного круга – дворянства середины XIX в., представляемого во множестве социальных различий (возрастных, гендерных, образовательных, индивидуально-личностных и т.д.).

В последней повести семейные отношения развиваются уже не на переднем плане повествования, как это было в предшествующих двух произведениях, а составляют фон студенческой жизни, дружеских связей и мировоззренческого становления юноши Николая Иртеньева. Вместе с тем единый замысел трилогии дает основание рассматривать семейные отношения (в первую очередь, взаимодействие главного героя с отцом и братом Володей) как важную динамичную художественную линию, которая хотя и уходит в «Юности» на второй план, но не теряет своего значения для понимания характера героя и тех процессов, которые происходят в его сознании. Действительно, друзья, однокашники, университет становятся для него приоритетом, семья же не уходит из его рефлексии, а лишь несколько «сжимается» и меняет свое место в ней, полноправно участвуя в организации сложного «потока»: «Толстой в самом начале своего творческого пути занялся анализом того, что в современной западной литературе называется «потокосознанием». Сознание бралось в противоречии его элементов» [6: 269].

Работа с ранними редакциями повести «Юность» 1855–1857 гг. позволяет несколько по-иному, а временами и глубже взглянуть на окончательное оформление глав «Соседи», «Женитьба отца» и «Мачеха».

Изображение отца входит в план «Юности», по сути, только в одном аспекте, который Толстой формулирует в виде словосочетания «игра отца» [3: 385], чему, правда, предшествует ремарка «деньги, долги, игра». Писатель действительно в основу изображения отца (в тексте «Юности») кладет именно его сосредоточенность на себе, на удовольствиях, развлечениях и, в частности, на карточной игре. Можно сказать, что все события в жизни отца происходят от карт до карт, т. е. в промежутках между игрой. Важнейшим из этих событий является новая женитьба Петра Александровича Иртеньева. Уже во второй редакции повести Толстой дает точное языковое обозначение состоянию отца-Иртеньева перед женитьбой: «...он находился в том особенно благополучном и общительном состоянии духа, в котором бывают игроки, забастовав после большого выигрыша» [3: 464]. Деепричастие *забастовав* переходит и в третью редакцию главы «Женитьба отца», и в окончательный вариант повести. Действительно, радостное возбуждение от успеха и ощущение того, что жизнь в сорок восемь лет еще может одарить блеском побед и улыбками фортуны, становится важным мотивом в изображении Иртеньева-старшего. В окончательном тексте главы XXXIV-ой Толстой несколько «сглаживает» описание предельного душевного подъема у героя, нахлынувшей на него «экзальтации молодости», вызванных в первую очередь удачно складывающейся карточной конъюнктурой. Первоначальная же редакция была в этом отношении более гиперболизированной (следует обратить внимание на обилие эпитетов): «Ему хотелось жить *веселой, богатой, шумной жизнью...*; поехал к Макаркиным в самом *обворожительном, счастливом, самодовольном* расположении духа, в котором он действительно бывал *обворожителен*» [3: 465] (курсив здесь и далее наш. – Д.Р.).

Примечательно, что на теме карточной игры изображение новой семьи отца и завершается: уже в Москве новоиспеченный супруг, потерявший удачу в игре и разочаровавшийся в поздних семейных отношениях, начинает испытывать к Авдотье Васильевне *тихую ненависть* (это словосочетание появляется впервые в третьей редакции «Юности» [3: 488]). Петр Александрович раздражается тем, что жена дожидается его из клуба до пяти часов утра и видит мужа «усталым, проигравшимся, пристыженным, после восьмого штрафа» [4: 326]. Показательно, что количество карточных штрафов отца-Иртеньева у Толстого увеличивается от редакции к редакции: сначала их было четыре, а в окончательном тексте, который приведен выше, уже восемь. Можно сказать, что вся новая семейная жизнь Петра Александровича укладывается в период «забастования»: после успешной игры и перед штрафами проигравшегося неудачника. Видимо, эта карточная «привязка» у Толстого далеко не случайна: так подчеркивается спонтанность, случайность, а потому обреченность семейного счастья Иртеньева-старшего.

Толстой долго работает над тем, как представить мачеху братьев Иртеньевых. Постоянным в замысле остается только то, что она происходит из семейства соседей по имени. Писатель напряженно работает над «историей» соседского дома. Первоначально он называет их Макариными и изображает семейство довольно многочисленным, затем начинает именовать их Шольцами, а главу семейства делает «честным остзейским немцем, выслужившимся в генералы на русской службе, но ничего не нажившим» [3: 467] и оставившим после смерти свою семью в бедности. В конце концов соседи становятся Епифановыми, а их семейство к моменту женитьбы Иртеньева-старшего состоит из трех человек. В начальном плане Толстого было намерение показать напряженные и почти враждебные отношения между Иртеньевыми и их соседями в связи с тяжбой по поводу спорной земли. Этот психологический момент важен постольку, поскольку молодому Николеньке трудно осознать перевоплощение годами устоявшегося неприятия в дружбу, а у отца – в любовь. Подобный (нередкий для жизни) «разворот» весомо пополнял эмоциональный опыт главного героя и был необходим для текста как реалистическая деталь повествования.

Семейство соседей должно было, по замыслу Толстого, иметь определенную «историю». Сначала это была история полного разорения мелкопоместный дворян, затем – оскудения генеральской фамилии, а в конце концов – не слишком умелого женского хозяйствования. Оставшаяся вдовой хозяйка деревни Мытищи, которую сначала звали Агафьей Николаевной, потом Анной Ивановной, а затем Анной Дмитриевной, в конце концов перекладывала все заботы по имени на своего сына Петра Васильевича, спасавшего мать и сестру от окончательного разорения. Петр Васильевич сначала изображался как бравый офицер, с неохотой отказавшийся от успешной карьеры, но волевыми усилиями заставивший себя смириться с долей бедного провинциального помещика, а в итоге стал средней руки поручиком, посвятившим свою жизнь обожаемой и высоко чтимой маменьке. Первоначально Толстой хотел, видимо, еще представить какого-то закоренелого недруга Иртеньева-отца (во второй редакции он носил имя Николая Хорлампыча), жившего в доме соседей «на ноге друга семейства и управлявшего всеми делами» [3: 464]. Затем писатель отказался от этого замысла и вложил недовольство предстоящим браком в речь и поведение брата избранницы – Петра Васильевича, который приобрел вид мрачного, неуклюжего и заикающегося человека «с чрезвычайно твердыми правилами и необыкновенно практическим умом» [4: 294].

Анна Дмитриевна Епифанова изображалась то непрактичной толстой барыней, то кокетливой генеральшей и наконец стала изящной светской женщиной, вынужденной по имущественной несостоятельности проводить свои последние дни в деревне. Мерилом ее характера можно считать найденное Толстым во второй редакции повести слово *игрушечка*. Окончательно *игрушечкой* стали называться комнатка Анны Дмитриевны, ее небольшой садик; и сама Анна Дмитриевна, по определению автора, «была игрушечка – маленькая, худенькая, с свежим цветом лица, с хорошенькими маленькими ручками, всегда веселая и всегда к лицу одетая» [4: 296]. Первоначально же эта героиня должна была, видимо, вызывать у читателя негативное впечатление от излишней своей слащавости и желания нравиться. В третьей редакции текста Толстой, помимо слова *игрушечка*, использовал для характеристики тогда еще Анны Ивановны Епифановой эпитет *хорошенький*, который, видимо, в целях стилистического эксперимента позволил себе предельно сконцентрировать в рассуждениях о соседке Иртеньевых: «...она всегда была одинаково весела и одинаково шла к своему *хорошенькому* домику, сидя перед сделанными под орех столяром пальцами, в своем *хорошеньком* кабинете, где поют *хорошенькие* канареечки, в *хорошеньких* клеточках и где везде стоят *хорошенькие* вещицы на *хорошеньких* столиках и *хорошенькая* с разноцветными стеклами дверь отворена на *хорошенькие*, красным песком усыпанные дорожки, выющиеся между единственными *хорошенькими* цветочками» [3: 498]. В итоге, как видно из XXXIII-ей главы окончательного текста, Толстой решил не злоупотреблять лексическим нагнетанием и остановился только на использовании диминутива *игрушечка* и двукратном применении эпитета *хорошенький* по отношению к рукам и вещицам в комнате уже Анны Дмитриевны Епифановой.

Мать и дочь, по начальному замыслу Толстого, должны были противопоставляться друг другу. Авдотья Васильевна, в отличие от матери, должна была быть существом, лишенным стремления к внешней красоты и желания нравиться. Впоследствии к этим чертам Толстой добавил ряд нелицеприятных качеств, главным из которых стало надрывное самопожертвование во имя мужа и желание ответных действий от него, сопровождаемое «затаенной ревностью, от которой она страдала в сильнейшей степени» [4: 327].

В первоначальных редакциях Толстой накапливал материал о мачехе братьев Иртеньевых, работая над главой «Женитьба отца», но материала этого оказалось так много, что в окончательной редакции повести он выделил дополнительную главу «Мачеха», в которой изобразил неудавшуюся

супружескую жизнь Авдотьи Васильевны и Петра Александровича. При этом нужно заметить, что Толстой, видимо, из стилистических соображений отказался от ряда просторечных и сниженных слов, которыми первоначально характеризовалось поведение Авдотьи Васильевны. В окончательном варианте она осталась «не глупой, не умной... изнуренной, тоскующей женщиной, неряшливой и скучающей, хотя и любящей» [4: 325], в то время как первоначально Толстой наделял Авдотью Васильевну и отсутствием вкуса, и неумением вникнуть в устройство жизни семейства, куда она вошла как мачеха (ср. слова Николеньки: «Она не имеет того качества понимания, которое так развито в нашем семействе, или, может быть, она только не имеет качества понимания нашего семейства, она тысячу раз на день больно оскорбляет папа, то пересаливая шутки, перепуская иронию, то не понимая иронии» [3: 487]). Толстой снял, как уже отмечалось, стилистически сниженные лексемы из рассказа о мачехе Иртеневых, например, такие: «она имеет страсть к неглиже, к *шлянданью* по всем комнатам»; «...когда я возвращался домой часов в 12 и заставлял ее неспящей, в юбке и платке, *шляющейся* по комнатам, дожидаясь папа»; «...знает, что хороша, и сидит молча или говоря самые ужасные пошлости с выражением лица, говорящим: *«Нам вам, вот она я, любуйтесь»*» [3: 487–488]. Он перевел чувство из внешне выраженной коннотации в подтекст, что, безусловно, стилистически тоньше и убедительнее. Это подтверждает известное положение о мастерстве Толстого-психолога: «С особенным блеском Л. Толстой изображает чувства – те тончайшие движения души, которые происходят мгновенно и тем озадачивают человека...» [5: 212].

Из огромного массива предварительных материалов, касающихся нового увлечения и новой семейной жизни Иртенева-старшего, Толстой отобрал в окончательный текст «Юности» только то, что повлияло на мировоззренческое становление Николеньки (это определялось замыслом биографической трилогии «показать внутреннюю жизнь героев и прежде всего главного героя – Николеньки Иртенева – в непрестанном развитии и движении» [1: 115]). Отдельные сюжетные ходы и языковые характеристики как Иртенева-старшего, так и членов семейства Елифановых были развиты Толстым затем в более поздних его текстах – вплоть до «Войны и мира». Абсолютно справедливо замечание: «В биографических повестях Толстого многое намечает будущее и предвещает его» [2: 36].

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-20226 «Контексты биографической трилогии Л.Н. Толстого: XXI век», <https://rscf.ru/project/25-28-20226/>.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Купреянова Е. Н. «Детство», «Отрочество», «Юность» (к столетию с начала литературной деятельности Л.Н. Толстого) // Литературная Тула. Книга пятая. Тула: Областное книжное издательство, 1952. С. 107–117.
- 2 Маймин Е. А. Лев Толстой. Путь писателя. М.: Наука, 1978. 191 с.
- 3 Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений в 100 т. Редакции и варианты художественных произведений. Т. 1 (19). М.: Наука, 2000. 564 с.
- 4 Толстой Л. Н. Собрание сочинений в 22 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1978. 422 с.
- 5 Шкерин М. Р. О мастерстве писателей. М.: Московский рабочий, 1965. С. 204–253.
- 6 Шкловский В. Б. О характере как основе новой русской прозы // Шкловский В.Б. Повести о прозе. Т. 2. М.: Художественная литература, 1966. С. 268–274.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

И. Ю. Рябова, Ю. Ю. Щеголева

Россия, г. Самара, частное дошкольное общеобразовательное учреждение
«РЖД детский сад № 27»

ТАКТИЛЬНЫЕ КНИГИ ИЗ ФЕТРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрывается важность использования тактильной книги для успешного развития речи детей дошкольного возраста, формирования их связной речи и развития словарного запаса.

Ключевые слова: тактильная книга, фетр, дошкольный возраст, развитие, мелкая моторика, словарный запас, связная речь.

Развитие речи дошкольников в современный инновационный век стало более сложной проблемой, так как дети стали меньше обращаться к книге, выбор делают в пользу компьютерных технологий. И педагоги серьезно озабочены этим, чтобы развить связную речь, расширить словарный запас детей дошкольного возраста. Один из интересных способов – тактильная книга. В мире, в котором много звуков, ярких ощущений, тактильная книга несёт спокойствие, тишину и простор для творчества. Ребёнок, используя такую книгу, сам становится режиссёром, актёром и зрителем, развивая детскую фантазию. Именно с этого момента рождается уверенность в себе и желание говорить.

В данной статье будут рассмотрены способы применения таких книг для развития речи у детей дошкольного возраста. В современном мире их активно стали использовать не только родители и педагоги, но и логопеды, психологи. Тактильные книги активно стали применять для развития речи детей, у которых есть проблемы с мелкой моторикой, воображением и мышлением, коммуникативными навыками. Почему именно тактильная книга? Применение тактильных книг делает развитие детей более эмоциональным и результативным, наглядным и действенным, доступным и интересным.

В основе применения тактильных книг из фетра для развития речи у дошкольников идеи известных педагогов и психологов. Среди них: Л.С. Выготский – создатель культурно-исторической теории развития. Он акцентировал внимание на значимости сенсорного опыта и предметной деятельности для становления речи и мышления. Его идеи о формировании высших психических функций через активное взаимодействие с окружающим миром стали фундаментом для современных методик, использующих тактильные пособия. А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев – авторы теории деятельности, согласно которой речь развивается в процессе практической, игровой и коммуникативной активности. Их исследования подтверждают, что игровые пособия, в том числе из фетра, являются эффективным инструментом для стимуляции речевого развития. С. Л. Рубинштейн – рассматривал развитие речи в тесной взаимосвязи с формированием восприятия, моторики и мышления. Такой подход обосновывает использование тактильных книг как средства для всестороннего развития ребёнка. Ф. А. Сохин – один из ведущих отечественных специалистов по развитию речи у дошкольников. Он подчёркивал важность обогащения чувственного опыта и применения наглядных, игровых материалов для формирования речевых навыков. В. А. Сухомлинский – выдающийся педагог, утверждал: *«Ум ребёнка находится на кончиках пальцев»*, отмечая прямую связь между развитием мелкой моторики и интеллектуальным, а также речевым развитием. Его идеи находят отражение в современной практике создания тактильных пособий.

В наши дни логопеды и педагоги, такие как Евгения Ершова и Юлия Орлова, разрабатывают и успешно внедряют тактильные книги из фетра в работу с детьми. Эти пособия способствуют развитию связной речи, пополнению словарного запаса, развитию мелкой моторики и познавательных процессов. Книга из фетра в руках ребенка – это не учебное пособие, а волшебная игрушка. Ребенок познает мир через мягкое, приятное прикосновение к фетровой книге, что полностью отвечает потребности ребенка развивать речь через игру. Ребенок и тактильная книга – это встреча двух миров, где тактильные ощущения оживают, а ребенок становится более самостоятельным и инициативным, раскрывая огромный мир слов. Книга – это молчаливый собеседник, и ребенок становится более разговорчивым, развивая воображение, речь и мышление. Каждое прикосновение к тактильной книге вызывает у ребенка неподдельные эмоции и интерес, звонкий детский смех, ребёнок хочет делиться своими ощущениями, создавая каждый раз новые истории, придумывая новые сюжеты сказок, а иногда и меняя их.

Книга из фетра – динамичная игра, настоящая свобода, она побуждает ребёнка активно действовать, вызывая восторг и живой интерес, удерживая интерес дольше, чем с обычной бумажной книгой. Игра с тактильной книгой надолго занимает ребенка, ведь с ней можно играть не только дома, но и на улице, в

дороге, не боясь ее порвать, помять или испачкать. Ведь такие книги не вызывают аллергических реакций, их можно протирать, стирать, обеспечивая гигиеничность, страницы выдержат даже самые интенсивные нагрузки в отличие от бумажной книги. Фетр – это конструктор, который позволяет создавать сложные, многослойные сюжеты, делать объёмные композиции, использовать звуковые раздражители и различные ткани, мех. Он не осыпается и не царапает нежную кожу детей. Страницы из фетра – яркие, теплые, не вызывают неприятных ощущений, делая игру с такой книгой приятной и безопасной. А сколько всего можно в ней спрятать! Ребёнок полностью оказывается во власти книги, погружается в процесс игры. Ведь ребёнку нравится находить спрятанные предметы, не боясь что-нибудь порвать, сломать или повредить. Детали из фетра можно пришить, приклеить, использовать различные застёжки, молнии, липучки, пуговицы, бусины...

Процесс создания такой «волшебной» книги несёт особую эмоциональную связь. Это не массовая игрушка, а нечто особенное, созданное своими руками. Столько тепла, добра вкладывается в такую книгу, что дети чувствуют это, вызывая эмоциональный отклик в сердце. Педагог чувствует, что контакт с книгой из фетра принесёт только положительные живые эмоции, а это уже первая и важная ступень в эффективном развитии речи ребенка.

Как же развивается речь, когда ребёнок прикасается к книге? У него стимулируется речь, объединяя сенсорный опыт и зрительное восприятие, активируется несколько областей мозга, которые отвечают за речь и мышление. Происходит естественное усваивание новых слов, пополнение словарного запаса: освоение глаголов и названия действий, описательных прилагательных, понимание пространственных отношений, закрепление предлогов и другие. Ребёнок учится согласовывать слова между собой, правильно использовать падежи и их окончания, учится строить фразы и развивать грамматические навыки. Происходит развитие речи от простых фраз к более сложным, развернутым. Ребёнок стремится строить диалогическую речь, развивать монологическую речь, придумывать собственные истории, учится рассуждать и делать выводы. А это уже высший уровень речевого творчества.

Тактильные книги – это педагогический инструмент, сочетающий игру и обучение, владея которым можно решить множество важных проблем. Ведь в процессе игры речь становится естественным способом познать мир, рождается уверенность в себе и желание говорить и общаться с окружающими. Эффективность от использования таких книг уже доказана практикой и наблюдениями специалистов, которые каждый день сталкиваются с различными проблемами, решая их, используя тактильные книги из фетра в своей работе. Книги из фетра побуждают ребёнка говорить, задавать вопросы, фантазировать и размышлять. Когда педагоги создают подобные пособия своими руками, они дарят ребёнку не только удовольствие от творчества, но и уникальный опыт общения и самовыражения, развивая ребёнка и открывая ему новый мир.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Грищенко З. А. Ты детям сказку Расскажи... Методика приобщения детей к чтению. М.: Линка-Пресс, 2003. 135 с.
- 2 Парамонова Л. Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб.: ООО Детство-пресс, 2010. 80 с.
- 3 Соколова О. Этот удивительный фетр. Феникс, 2012.
- 4 Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи: учебное пособие. М.: Просвещение, 1979. 223 с.
- 5 Играем – речь развиваем : методическое пособие. Владимир, 2019. 88 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

О. А. Скворцова

Россия, г. Самара, «РЖД детский сад № 27»

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В статье рассматривается проблема сохранения культурной идентичности в речевом развитии дошкольников, указываются вызовы цифровой среды, определяются пути их преодоления, приводятся возможные преимущества и указываются потенциальные риски чрезмерной цифровой активности.

Ключевые слова: цифровая активность, культурная идентичность, когнитивное развитие, дети дошкольного возраста.

За последние десятилетия современный человек активно включен в цифровую среду, а исследования ученых показывают, что цифровые средства не только изменяют традиционные виды деятельности, но и влияют на когнитивное, личностное и эмоциональное развитие человека, особенно детей дошкольного возраста. Цифровая среда дошкольника сегодня – это смартфоны и планшеты, устройства с элементами ИИ, разнофункциональные «умные» игрушки, подключенные к интернету. Все это создает сложное интерактивное пространство, открывающее новые возможности для развития и создающее риски, связанные с использованием технологий и интернета.

Цель статьи - теоретически обосновать и выявить основные вызовы цифровой среды, влияющие на речевое развитие дошкольников в аспекте сохранения культурной идентичности, и предложить методические пути их преодоления в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Задачи:

- проанализировать современные психолого-педагогические и лингвистические исследования, раскрывающие влияние цифровой среды (гаджетов, медиаконтента) на речевое развитие детей дошкольного возраста.
- выявить основные негативные тенденции в речевом развитии современных дошкольников, связанные с ранней цифровизацией: обеднение лексики, фрагментарность высказываний, трудности построения монолога, формирование клипового мышления.
- вскрыть взаимосвязь языка и культурной идентичности, показав, что традиционные тексты (фольклор, классическая литература) являются основой формирования полноценной языковой личности и сохранения культурного кода России.
- определить методические пути преодоления негативных последствий цифровой среды, опирающиеся на культурные традиции и ресурсы дошкольного образования: (возрождение живого общения и диалога; использование фольклорных и литературных текстов как образцов связной речи; внедрение культурных практик (театрализация, литературные гостиные, проектная деятельность); организация эффективного взаимодействия с семьей по приобщению к традициям семейного чтения).
- обосновать роль дошкольного образовательного учреждения как института, способного компенсировать негативные последствия цифровизации и обеспечить сохранение культурной идентичности через целенаправленную работу по развитию речи.

Существующие в России и за рубежом рекомендации по формированию цифровой грамотности детей и обеспечения их безопасности предполагают последовательное развитие навыков конструктивного взаимодействия с цифровыми устройствами и в последующем безопасного поведения в сети Интернет у дошкольников. Сегодня родителям и педагогам важно найти баланс: с одной стороны, учитывать возрастные особенности дошкольников, для которых игра, физическая активность и продуктивные виды деятельности имеют наибольший развивающий потенциал, с другой – формировать у детей первичные навыки цифровой грамотности, необходимые для безопасного и продуктивного использования цифровых устройств как инструмента социализации.

Но система методического обеспечения этой стороны деятельности педагога дошкольного образования остается недостаточной. Несмотря на закрепление соответствующих задач в ФОП ДО, их реализация затруднена из-за малоэффективной подготовки педагогов, недостатка учебно-дидактических материалов. Воспитатели и педагоги, если и знакомят детей с возможностями цифровых устройств, то опираются преимущественно на свой практический опыт и опыт своих коллег. Отсутствие методических рекомендаций и программ в этой области затрудняет системную работу.

Правильная постановка и четкая формулировка проблемных вопросов в этой области не менее значима, чем их решение. Запрос в значительной степени определяет стратегию исследовательской работы в целом и направления научного поиска. Представляется, как наиболее значимая, нижеследующая структуризация проблемного поля. и его наполнение:

1. Цифровая среда как фактор трансформации речевого развития дошкольников (влияние гаджетов на развитие речи: данные современных исследований; феномен «клипового мышления»: его проявления в речи дошкольников (фрагментарность высказываний, трудности построения развернутого монолога, обеднение лексики); снижение роли живого общения в семье и подмена его «общением» с экраном).

2. Культурная идентичность и язык: филологический аспект (язык как основа культурной идентичности: теоретические положения (К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, современные лингвисты); (роль традиционных текстов (фольклор, авторские сказки, классическая литература) в формировании языковой личности дошкольника; (утрата традиций семейного чтения как фактор риска утраты культурной идентичности).

3. Пути преодоления негативных тенденций: методические решения (возвращение к живому слову: роль диалога, беседы, рассказа воспитателя; фольклор как средство развития образной речи и связного высказывания: малые жанры, народные сказки, былины; культурные практики в детском саду: театрализация, игры-драматизации, литературные гостиные, проектная деятельность на материале отечественной культуры; взаимодействие с семьей: возрождение традиций семейного чтения, родительские клубы, совместные культурные события; осознанное использование цифровых ресурсов: не замена живого общения, а дополнение (аудиосказки, виртуальные экскурсии по музеям с последующим обсуждением).

В заключение можно констатировать следующее: 1) цифровая среда стала объективной реальностью и ее влияние на речевое развитие дошкольников требует осознанной педагогической коррекции; 2) сохранение культурной идентичности невозможно без сохранения полноценной языковой среды, основанной на традиционных текстах и живом общении; 3) детский сад и семья – ключевые институты, способные противостоять негативным тенденциям и обеспечить гармоничное речевое развитие ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гуляева Е. В., Соловьева Ю. А. Компьютерные игры в жизни дошкольников // Психологическая наука и образование, 2012. № 2. С. 5–12.
- 2 Дудкина А. В. Традиционные ценности российского общества в цифровую эпоху. Гуманитарный вектор, 17(4), 83–92. URL: <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2022-17-4-83-92>. EDN: XJBZMR.
- 3 Солдатова Г. В., Шляпников В. Н. Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование, 2025. № 3. С. 78–85.
- 4 Тендрякова М. В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология, 2008. № 2. С.60-68.
- 5 Beata Hoffman. Computer as a Threat or an Opportunity for Development of Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences 146, 2014. С. 15 – 21.
- 6 Lena Lee. Digital Media and Young Children’s Learning: A Case Study of Using iPads in American Preschools // International Journal of Information and Education Technology, Vol. 5, No. 12, December 2015. С. 947–950.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

В. В. Смеюха

Россия, г. Симферополь, Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Якубова

СЛОВА-МЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Автор рассматривает слова-мемы, выявляет их типы и функции. В процессе анализа публикаций современных изданий (СМИ, интернет-сайтов) были выявлены слова-мемы, образованные от неологизмов, молодежных сленгизмов и эрративов, которые реализуют функции развлечения и критики.

Ключевые слова: мем, медиа, функции, неологизм, молодежный сленг, эрратив.

Языковая единица «мем» вошла в широкое употребление [1, 2]. И если на этапе появления и утверждения мемов в медиасфере были инициированы общественные дискуссии, посвященные кризису культуры и коммуникации, то сегодня обсуждение негативной роли меметики сводится к тому, какой вред она может нанести профессиональным сегментам, этической сфере и психологическому здоровью индивидов (см., например, Борматкова Т. Мемы пытаются нас убить // Mews.biggeek.ru. 04.09.2019; Вирус культуры: мемы и их влияние на небольшие коллективы // Хабр. 25.08.2025; Яшлавский А. Выявлен неожиданный вред от массовой рассылки мемов и фотографий // МК.ru. 10.08.2024). В целом же аудитория и представители профессиональных структур положительно оценивают функциональные характеристики мемов (Самиев Т. Это вам не шутки: как интернет-мемы превратились в инструмент пропаганды // Хабр. 7.05.2025; Мемы. Происхождение, их роль и применение // Vs.ru. 05.09.2023; Юмор и бизнес: как мемы помогают улучшить взаимоотношения с клиентами // Нетология. 4.09.2023). СМИ регулярно определяют лучшие мемы, исследовательские компании составляют рейтинги мемов (см., например, Голованова Т. Brand Analytics представляет топ–25 самых популярных мемов 2025 года: как ИИ, «брейнрот» и «Дикий огурец» захватили интернет // Brand Analytics. 26.12.2025; «Медialogия» назвала самые популярные мемы 2025 года // Медialogия. 24.12.2025).

Интернет-мемы получили широкое распространение не только в сфере СМИ и массмедиа [3] (отметим, их функционирование как в международном, так и в региональном медийном пространстве [6]), они стали использоваться в рекламе, PR и даже образовании [4] – в современном образовательном процессе их используют с целью эффективного усвоения материала, кроме того, реализуется знакомство с теорией интернет-мемов [5]. Интернет-мемы привлекли внимание ученых, так, библиотека «Elibrary» на поисковый запрос со словом «мем» предлагает более 2 700 научных публикаций (данные на период: апрель 2026 г.). Таким образом, мем стал популярной единицей информации, которая используется в разных сферах общества, изучается в научной среде.

Целью данной публикации является выявление функциональных характеристик слов-мемов, представленных в современном отечественном медийном пространстве. Были использованы следующие методы исследования: наблюдение, сравнение, филологический, типологический. Эмпирическая база исследования: публикации отечественных СМИ, массмедиа, описывающие популярные интернет-мемы, а так же медиатексты, в которых данные слова присутствуют (были рассмотрены материалы следующих сайтов: «Lenta.ru», радио «Комсомольская правда», «Комсомольская правда», «Московский комсомолец», РБК, «Аргументы и факты», «Афиша Daily», «Maxim», «Изборник», «Хабр», «Новое в русской лексике. Словарные материалы» и др. за период 2023–2026 гг.).

Приведем определение мема, озвученное Р. Докинзом в выступлении на Каннском фестивале (2013 г.): «Интересные идеи, удачные песни и стихи, идиотские лозунги – всё это мемы» (Опасные мемы и эволюция культуры: как не стать носителем паразитирующих идей // Monocler.ru. URL: <https://monocler.ru/opasnye-memyi-i-evolyutsiya-kulturyi/> (время обращения: 06.04.2026). Напомним, что биолог Р. Докинз предложил понятие «мем», а его работа «Эгоистичный мем» (1976 г.) получила большую популярность.

Существует ряд классификаций интернет-мемов, в частности, с использованием «способа их овеществления или степени участия вербальности, визуальности» (см.: Конивец А. П. Интернет-мем как транслятор комического [2]). Под вербальными интернет-мемами принято понимать текстовые структуры, состоящие из слова, словосочетания либо предложений, смысловая нагрузка которых содержит аспект комического.

В основе мема, состоящего из одного слова, могут находиться неологизмы. Рассмотрим мем «лабубу». По мнению ряда СМИ, он стал лучшим мемом 2025 г. (Дорофеева К. 15 лучших мемов

2025 года. От «Бомбардиро Крокодило» до «эффекта Долиной» // Lenta.ru. 12.01.2026). Слово популяризировалось в связи с распространением моды на коллекционирование плюшевых игрушек гонконгского дизайнера Л. Касина; языковая единица «лабубу» имеет китайское происхождение, образована от слов «labai» («очень») и «bu» («шаг»), обозначает персонажа комикса, характеризующегося активностью и стремлением постоянно двигаться. В 2024 г. слово вошло в российский словарь неологизмов, лексикографический ресурс «Новое в русской лексике. Словарные материалы» Института лингвистических исследований РАН дает ему следующее определение: «мягкая игрушка с кроличьими ушами и зубастой улыбкой» (URL: https://neolex.iling.spb.ru/simplesearch?title_op=contains&title=%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D0%B1%D1%83). Мем «лабубу» представлен в визуальном, креолизованном (см.: Александрова А. Это год брейнрота или это баобаб? Главные мемы и слова 2025 года // Афиша Daily. 17.12.2025) и текстовом форматах: «Лабубу, матча, дубайский шоколад» (Лайзаренко Д. 10 моих любимых мемов про лабубу, дубайский шоколад и матча латте // Т-Ж. 21.07.25) – фраза, объединяющая модные слова, формирует ироничное отношение к трендам; «Лабуда? Нет, Лабубу!» (см.: Александрова А. Это год ...) – противопоставление двух слов «лабуда» и «лабубу» переносит смысловую нагрузку с первой языковой единицы на вторую, вследствие чего формируется ирония и к новому слову, и к понятию, которое оно обозначает. От слова «лабубу» образовались языковые единицы: «лабубный», «лабубоман», «лабубоманка», использующиеся как в креолизованных, так и в текстовых мемах с целью создания шутки, иронии, связанных с темой моды, коллекционирования: «У вас есть лабубу? / Лучше! У нас есть рисунок лабубу!», «Лабубный мем дня» (Твоя Полка Красноярск Мира, 85|Магазин-барахолка // ВК. 14.07.2025).

В 2024 г. сайт «Новое в русской лексике. Словарные материалы» зафиксировал слово «брейнрот» (языковая единица имеет английское происхождение: »brain» («мозг») и «rot» («гниение», «разложение»), обозначает «гниение мозга») и дал ему разъяснение: «Снижение когнитивных способностей человека в результате чрезмерного потребления цифрового контента (обычно низкогокачественного и малоценного). ... Низкогокачественный и малоценный интернет-контент, вызывающий такой эффект» (URL: https://neolex.iling.spb.ru/glossary?f%5B0%5D=year_index%3A8157). Слово стало использовать в качестве мема, обозначающего бессмысленное, абсурдное содержание публикации, видеороликов (контента): «Брейнрот-контент – сейчас довольно распространенное явление. Людям любопытно, что можно создавать таких персонажей буквально из одного слова» (Литвинова А. . Что плачешь? Дрысаясь жалко: объясняем, что такое брейнрот-контент и не опасен ли он // КП, 16.03.2026).

Фиксируется значительное количество мемов, в основе которых находятся слова молодежного сленга. Причина широкого распространения данного типа мемов объясняется тем, что мемы наиболее популярны в молодежной коммуникации. В подтверждение данного тезиса приведем мнение руководителя Медиацентра Аналитического центра Всероссийского центра изучения общественного мнения Я. Ширяевой: «Мы выяснили в ходе исследования, что половина молодежи, каждый второй, используют мемы ежедневно. Ежедневно цифра еще выше, и в самой молодой возрастной категории она достигает 95 %) (Они общаются мемами. Новое исследование от ВЦИОМ о том, что смотрит и слушает молодежь // Радио «Комсомольская правда». 27.07.2025). О появлении новых молодежных сленгизмов регулярно информирует массовая пресса: «Скуф, докс, бимбо: названы самые популярные неологизмы 2024 года» (Maxim. 14.12.2024), В. Вяткин «Скуф, докс, бимбо: названы самые популярные неологизмы 2024 года» (Взгляд. 20.12.2024), «“Альтушка”, “скуф” и “мир” стали претендентами на победу в “Слове года”» (РБК. 4.09.2024), «“Сигма”, “Чиназес”, “Скуф”: современный сленг подростков – как не отстать от трендов» (Телевидение Тамбовской области. 24.02.2025). О популярности молодежного сленга свидетельствуют данные рейтингов: так, языковая единица «скуф» заняла второе место в «Слове года» 2024 г. В рейтинг 2025 г. вошли следующие слова, изначально утвердившиеся в лексиконе молодежной аудитории: «зумер», «ред-флаг», «пурупу» и др. (см.: «Грамота.ру» назвала слово 2025 года. Что означает этот термин // РБК. 11.12.2025). Как правило, молодежные сленгизмы имеют иноязычное происхождение, вошли в языковую коммуникацию отечественной аудитории благодаря широкому развитию компьютерных технологий, цифровой среды.

Мемы данного типа носят юмористический, иронический, сатирический характер: «“Толстый”, “с пивным пузиком”, “скуф” – какие только комментарии не написали о физической форме Александра Овечкина после публикации его фотографии» (АиФ. 10.07.2025) – в данном примере слово «скуф» несет в себе сатирический оттенок, выполняет функцию критики. В публикации И. Себелевой «Главный скуф России: кто такой Алексей Скуфьин, чья фамилия стала одним из самых популярных мемов года» слово «скуф» используется с целью описания юмористической ситуации, в

которую попал главный герой: «Сам Алексей, выйдя на связь, заявил, что никуда не пропадал, просто его достали поклонники скуф-культуры. ... Алексей планирует запатентовать производные слова от его фамилии – “скуфятник”, “скуфьино” и так далее, чтобы никто (кроме него самого) не мог наживаться на его фамилии» (Maxim. 18.11.2024).

Слово «капучинщица» было размещено на сайте «Новое в русской лексике. Словарные материалы» в 2025 г., произошло от языковой единицы «капучино» (итальянское «cappuccino» – «капюшон»; обозначает кофейный напиток, представленный итальянской кухней, на основе эспresso с добавлением вспененного молока), у россиян, согласно данным социологических исследований именно капучино является самым популярным напитком (Капучино – любимый кофе россиян // РБК. 29.04.2025). Однако молодежь использует слово «капучинщица» для описания меркантильных девушек, «которые соглашаются на встречу, чтобы насладиться дорогим кофе в модных недешевых кофейнях совершенно бесплатно, и после одного свидания “исчезают”» (см.: Капучинщица // Новое в русской лексике. Словарные материалы). Рассматриваемая языковая единица часто используется в социальных сетях молодежной мужской аудиторией с целью сатирического, иронического описания девушек: «“Капучинщица” – это девушка, которая живёт красивой картинкой. Кофе в дизайнерской кружке, маникюр на фоне MacBook, “уютные” селфи в пижаме от Calvin Klein. Но за красивыми фото – пустота и глубокая потребительство» (Алексей Квинто // ВК. 3.09.2025).

Выделяется группа слов-мемов, в основе которых находятся эрративы – слова, словосочетания, которые подверглись изменению, искажению с целью получения комического эффекта: «Превед», «Красавчег», «Рыбов», «Окак» и т.д. Изменение слов создает эффект комичности, что с одной стороны привлекает внимание аудитории, с другой – может акцентировать внимание на теме, проблеме. Например, «Вы выдаёте зарплатов? / Нет, просто показываю. / Красивое ...» («Вы продёте рыбов?»): что за мем с котами и рыбой, на котором все разговаривают с ошибками // Twizz. 2.08.2021), «Студентом быть непросто», «Где здесб кнопочка лечь спать» (Еникеев А., Липина А., Мальцева Н., Маммедли А. Кот болбшой, кот по менбше, пласко губцы: почему мемы с «ошибками» такие смешные // Изборник. 6.05.2025).

Таким образом, можно заключить, что слова-мемы, получившие распространение в медийной среде, могут реализовывать функции развлечения (юмор, ирония), критики (сатира, сарказм). В основе данных мемов могут находиться: неологизмы, сленгизмы, эрративы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Голубева А. Р., Семилет Т. А. Мем как феномен культуры // Культура и текст. 2017. № 3 (30). С. 193–205.
- 2 Конивец А. П. Интернет-мем как транслятор комического // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2026. Т. 12, № 1. С. 94–107. DOI 10.5281/zenodo.19019339.
- 3 Коханая О. Е. Медиакоммуникации как инструмент формирования картины мира нового поколения россиян // Новые тренды журналистики и массовых коммуникаций – 2024: Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Москва: РГГУ, 2024. С. 253–258.
- 4 Смеюха В. В., Шаповалова Е. В. Учебно-методические аспекты изучения интернет-мемов в рамках профессионального медиаобразования // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2025. № 4(58). С. 85–97. DOI 10.47475/2070-0695-2025-58-4-85-97.
- 5 Чернова З. М. Формирование языковой личности студента в современном образовательном пространстве: теоретические основания и практические решения / З. М. Чернова, М. В. Петрушова, Л. П. Лунева // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7–2. С. 20–30. DOI 10.25726/p4887-4558-6169-x.
- 6 Шаповалова Е. В. С юмором о транспорте и диких кабанах: как интернет-мемы отражают локальную культурную идентичность городов России // Индустрии впечатлений. Технологии социокультурных исследований. 2025. № 2(11). С. 180–211. DOI 10.34680/EISCRT-2025-2(11)-180-211.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

О. В. Чаусова, Т. С. Зотеева

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С. П. Королёва

ГЛАГОЛЫ-РЕМАРКИ В ПОВЕСТЯХ Н. ВИШНЯКОВОЙ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье анализируются глаголы-ремарки, используемые в повестях современного автора Н.Вишняковой «Виолетта Фиолетовна», «Приступ оптимизма. Виолетта Фиолетовна возвращается», «Виолетта Фиолетовна онлайн и наяву». В произведениях повествование ведется от лица Дани, ученика, страдающего дислексией, что дает возможность проанализировать педагогическую речь через призму особого восприятия. Выявлены семантические группы глаголов-ремарок (сказала, спросила, воскликнула, возмущилась, прошипела, подбодрила, восхитилась), определена их частотность и коммуникативная функция. Отмечено, что глаголы-ремарки, помимо фиксации речевого акта, передают также и эмоциональные нюансы, формируя многогранный образ учителя.

Ключевые слова: педагогический дискурс, речевая культура учителя, глаголы-ремарки, эмоциональная коммуникация, Н.Вишнякова, дислексия.

В последние годы в лингводидактике речевая культура педагога традиционно рассматривается с точки зрения нормативности, выразительности и уместности. Однако в реальной жизни часто остается вопрос о том, как педагогическую речь воспринимает ученик. Художественная литература является наглядным примером, благодаря которому представляется возможность проанализировать речь учителя.

В повестях Н. Вишняковой «Виолетта Фиолетовна» (2021), «Приступ оптимизма. Виолетта Фиолетовна возвращается» (2022) и «Виолетта Фиолетовна онлайн и наяву» (2023) повествование ведётся от лица старшеклассника Дани, страдающего дислексией. Его учительница русского языка Виолетта Фиолетовна становится источником знаний, а также сложным коммуникативным партнёром, чья интонация, громкость и эмоциональный настрой фиксируются учеником через глаголы-ремарки – комментарии, описывающие манеру речи (сказала, спросила, прошипела, подбодрила и др.). Цель настоящей статьи – выявить семантические и функциональные особенности этих единиц и показать, как они формируют образ педагога в сознании ученика.

В таблице представлены глаголы-ремарки, встречающиеся в речи Виолетты Фиолетовны с указанием частотности их использования в тексте, эмоциональной окраски и коммуникативной функции в речи персонажа-учителя.

Таблица

Глаголы-ремарки в речевой характеристике Виолетты Фиолетовны

Глагол-ремарка	Количество употреблений	Эмоциональная окраска	Коммуникативная функция
Сказала	45 единиц	Нейтральная / контекстно-окрашенная	Фиксация речевого акта
Спросила	30 единиц	Нейтральная / ироничная	Вопросительные реплики; выражение иронии
Воскликнула	15 единиц	Эмоциональный всплеск (радость, гнев, триумф)	Спонтанная реакция, часто сопровождаемая резкими движениями
Возмущилась	7 единиц	Раздражение, недовольство	Выражение несогласия с элементами обвинения
Прошипела	6 единиц	Скрытая агрессия, сдерживаемый гнев	Угроза, выражение подавленного раздражения
Подбодрила	5 единиц	Искренняя поддержка	Помощь в сложных эмоциональных ситуациях
Восхитилась	3 единицы	Искренняя радость, гордость	Положительная оценка усилий ученика

Среди проанализированных нами единиц наиболее часто используется глагол *сказала* (45 единиц). Частотность использование глагола свидетельствует о базовой фиксации речевого акта учеником, что указывает на преимущественно информативный характер повествования в высказываниях учителя. Нередко структура ремарок Дани усложняется добавлением уточняющих слов, выражающих модальность и эмоциональную оценку (*ехидно сказала, вкрадчиво сказала, с*

нажимом сказала, скромно сказала, обреченно сказала, проникновенно сказала, отчетливо сказала и др.). Данный лексико-семантический прием позволяет Дани вербализировать сложные, не всегда очевидные эмоциональные оттенки. Использование наречий в качестве обстоятельств образа действия указывает на стремление ученика к максимально точному описанию интонации и невербальных компонентов речи Виолетты Фиолетовны.

Глагол *спросила* второй по частоте использования (30 единиц). Он выполняет функцию передачи вопросительного речевого акта, маркируя переход в речи от повествования к запросу информации, однако его семантическое наполнение варьируется в зависимости от контекста и сопровождаемых его обстоятельственных слов и определений.

- «Ну привет! Ты опять в школу? – **ехидно спросила** она. – Неужели учиться?» [1: 162] – в приведенном примере глаголу *спросила* наречие *ехидно* добавляет ярко выраженную ироническую коннотацию. В данном случае это не запрос информации, а риторический вопрос, цель которого не получить ответ на вопрос, а желание выразить скептическое отношение к ситуации посещения школы летом.

- «Ты можешь не дышать? – **с претензией спросила** ВФ». [2: 31] – в контексте этой фразы ремарка *с претензией спросила* описывает не столько вопросительную конструкцию, столько выражение скрытого обвинения и недовольства.

- «И как там погода на улице? – **светски спросила** ВФ». [1: 86] – добавление наречия *светски* к анализируемому глаголу указывает не только на формальность, но и на отстраненность, поверхностность и ритуальность вопроса.

- «– Слово «лимерик» известно? – **угрожающе спросила** она» [2: 68]) – смысловой акцент делается не только на желании учителя получить от Дани ответ, но и на создании напряжения, страха у ученика. Вопрос, заданный в угрожающей манере, вызывает у ученика подсознательное ожидание наказания или негативных последствий в случае неправильного ответа или незнания материала. Подобный тон четко подчеркивает иерархию образовательного процесса, показывая, что учитель авторитетен.

Таким образом, модифицирующие наречия играют ключевую роль в формировании смысловых оттенков, которые несут глаголы-ремарки *сказала* и *спросила*, придавая высказываниям определенную эмоциональную окраску и определяя коммуникативные цели говорящего.

Помимо высокочастотного использования описываемых выше лексем, в повествовании Дани встречаются и другие глаголы-ремарки, интересные для нашего исследования. Их меньшая частотность не снижает их значимости, а напротив позволяет раскрыть специфические эмоции, которые ученик отмечает во время бесед с Виолеттой Фиолетовной.

Лексема *воскликнула* встречается в тексте 15 раз. Как правило, глагол-ремарка обозначает резкое повышение голоса и спонтанный эмоциональный всплеск, сопровождающийся потерей контроля над эмоцией. Рассмотрим на конкретном примере из текста, в каких ситуациях Дани приписывает к речи учителя данный глагол-ремарку.

- «– Ага! - **хищно воскликнула** ВФ, резко выбросила руку в мою сторону и начеркала крестик у меня на руке» [1: 54] – из контекста повести понятно, Виолетта Фиолетовна решила рисовать крестики на руке Дани из-за его частых зеваний. Использование глагола-ремарки *воскликнула* подчеркивает внезапность и интенсивность выражения. Последующее действие учителя (*резко выбросила руку в мою сторону и начеркала крестик у меня на руке*) не было спланированным, поэтому реакция была неожиданной.

Глагол-ремарка *возмутилась* употребляется в повестях 7 раз. Так, в выражении «Во-первых, – **возмутилась** ВФ, – это не я сказала, а ты сам. А во-вторых, я ничего не имею против этой Ы. Я просто спросила: почему ты так считаешь? Написал ли ты, Дани, эту букву, имея на это твердые основания, или просто поставил ее от балды, по случаю случайно случившегося случая?» [3: 84] Виолетта Фиолетовна не просто реагирует на предыдущее высказывание ученика, а выражает свое несогласие и раздражение. Данная эмоция делает позицию учителя более резкой и выразительной. Однако в контексте становится понятно, что своим возмущением Виолетта Фиолетовна создает контраст между началом и концом фразы: учитель утверждает, что ничего не имеет против буквы Ы, но следом задает ряд наводящих вопросов, подчеркивающих ее сомнение по отношению к выбранной учеником букве.

Лексема *прошипела* приписывается Дани к речи учителя 6 раз. Глагол является показателем сдерживаемого эмоционального состояния учителя, которое она выражает в виде приглушенного, контролируемого шипения.

- «– Просто. Выйди. На улицу, – **прошипела** ВФ» [2: 126] - Виолетта Фиолетовна понимает, что необходимо сохранять определенный уровень приличия и авторитета, но внутри нее явно присутствует недовольство в связи с тем, что ученик отказывается подчиняться ее требованию. Подобную подавленность Дани расценивает как зловещий гнев. Открытая агрессия более

предсказуема, тогда как «шипение» подразумевает, что взрыв эмоций может произойти в любой момент, когда учитель больше не сможет сдерживаться. Нами ранее было отмечено, что данная лексема ассоциируется со змеей, что в некой мере добавляет отрицательную коннотацию образу Виолетты Фиолетовны. Змея часто ассоциируется с коварством, хитростью и скрытой угрозой. Шипение этого животного свидетельствует о готовности напасть, что может в рамках нашего контекста соединяться с применением санкций, которые последуют от учителя, если Дania все же не подчинится ее требованию.

При помощи глагола-ремарки *подбодрила* (5 единиц) Дania описывает ситуации, в которых учитель действительно оказывает ему поддержку. Как правило, данная лексема встречается в тех случаях, когда ученик испытывает переживания, стесняется ответить или бывает грустен.

- «– *Ни в чем себе не отказывай!* – *подбодрила* ВФ. – *Хочешь спросить – спроси*». [3: 96] – Виолетта Фиолетовна не просто дает разрешение спросить, но и при помощи подбадривания показывает Дани, что его вопросы действительно ей важны и что она готова на них ответить. Ученик понимает, что он способен преодолеть все сомнения.

Глагол-ремарка *восхитилась* (3 раза) («– *Вот это у тебя сила воли! Всё учишься и учишься!* – *восхитилась она*» [2: 121]) позволяет отметить, что Виолетта Фиолетовна испытывает радость и гордость за ученика, проявляющего усердие в учебе. Учитель искренне удивлена тем, как Дania старается, так как из контекста повести нам известно, что учащийся чаще не желает учиться. Восхищение показывает, что Виолетта Фиолетовна не всегда строга и может быть педагогом, способным выражать поддержку и положительные эмоции, что делает ее образ более эмпатичным. В данном случае авторитет учителя основан не только на дисциплине и требованиях, но и на уважении к ученику, его усилиям и достижениям. А.К. Нарбекова в статье «Похвала в речи учителя как средство стимулирования учебной деятельности в школе» отмечает: «Восхищение результатам учеников усиливает в ребенке чувство собственного достоинства и помогает развитию позитивного представления о себе» [4]. Действительно, искреннее восхищение способно значительно повысить уверенность Дани в своих способностях.

Таким образом, анализ глаголов-ремарок позволяет сделать вывод о том, что они выступают не только как средство фиксации речевых актов, но и как инструмент эмоциональных нюансов, что особенно важно, учитывая заболевание Дани, которое влияет на его восприятие. Виолетта Фиолетовна – сложный и противоречивый образ учителя, чья коммуникация балансирует между директивным подходом к образованию и демократическим. Глаголы-ремарки позволяют читателю увидеть педагога как многогранного учителя, способного быть требовательной, эмоциональной и даже резкой, но при этом искренне заботливой, поддерживающей и умеющей восхищаться успехами ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Вишнякова Н. Н. Виолетта Фиолетовна. М.: Пять четвертей, 2021. 162 с.
- 2 Вишнякова Н. Н. Виолетта Фиолетовна онлайн и наяву. М.: Пять четвертей, 2023. 192 с.
- 3 Вишнякова Н. Н. Приступ оптимизма. Виолетта Фиолетовна возвращается. М.: Пять четвертей, 2022. 144 с.
- 4 Нарбекова А. К. Похвала в речи учителя как средство стимулирования учебной деятельности школьников [Электронный ресурс] / Современный урок. URL: <https://www.lurok.ru/categories/14/articles/59045> (дата обращения: 02.12.2024).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Д. А. Шукина

Россия, г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СЛЕНГ В НЕФТЕГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

В статье профессиональный сленг в нефтегазовой промышленности рассматривается как особый способ профессиональной коммуникации в неофициальном регистре. Анализируется структура и словарные статьи Словаря профессионального сленга газовой промышленности «На одном языке» (2020). Специфика словаря связывается с мотивами реализации непрофессионального лексикографического проекта, принципами отбора лексического материала, представленного носителями профессионального сленга, способами толкования лексических единиц, особенностями их фиксации в словарной статье и словаре в целом (в частности, поликодовость текста и наличие специальных текстовых блоков, ориентированных на реальную коммуникацию), с адресацией словаря профессионального сленга.

Ключевые слова: профессиональный сленг; нефтегазовая промышленность; словарь профессионального сленга; представление лексических единиц.

Инженеры-нефтяники, инженеры-буровики, инженеры по добыче нефти и газа, инженеры-технологи, носители профессиональной культуры в сфере нефтегазовой промышленности владеют специальным языком, выступающим в качестве своеобразного кода, который необходим для коммуникации внутри профессионального сообщества, включая разнообразные жанры официального и неофициального общения на предприятиях, в организациях, компаниях и профильных учебных заведениях. Примером такого профессионального сообщества является Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, в котором на практических занятиях и в повседневной речи студентов старших курсов можно услышать характерные для их будущей профессиональной деятельности жаргонные слова и выражения. Проведенный ранее анализ употребления в общении студентов лексических единиц из профессионального жаргона позволил сделать некоторые обобщения лингвистического характера: «Активно происходит образование новых слов и выражений: некоторые из них становятся нормативными терминами, включаются в терминологические словари или фиксируются в общеупотребительных словарях, другие так и остаются неформальными заменителями терминов в неофициальной среде» [4: 94].

Специфика речи в нефтегазовом сообществе обусловлена разнообразием технологического оборудования, технологических процессов и сложностью профессиональных ситуаций, требующих знания как необходимой узкоспециальной терминологии, востребованной в официальных ситуациях общения, так и профессионализмов, жаргонизмов, используемых в неофициальном регистре коммуникации.

Жаргон определяется как социальный диалект, который отличается от общего разговорного языка специфической лексикой и фразеологией, экспрессивностью оборотов, особыми способами словообразования и употребления в речи. Основной функцией как профессионализмов, так и жаргонизмов является выражение принадлежности социальных групп людей, занятых общей деятельностью, посредством специальных слов, словоформ и устойчивых оборотов речи. Важно подчеркнуть, что отличительной особенностью жаргонизмов, в том числе среди специалистов нефтегазовой отрасли, является их отнесенность к сниженному стилю речи. Кроме этого, жаргонизмы понятны и распространены в определенном кругу носителей языка, выступая своеобразным маркером принадлежности к профессии.

Существует ряд продуктивных способов образования профессиональных слов. Одним из них является смещение ударения. В результате, происходит устойчивое закрепление в устной речи слов с «профессиональным» ударением. Примером таких слов являются: *дОбыча*, *рУдник*, *метлУргия*. Кроме того, профессионализмы возникают в результате метафорического переноса значений слов бытовой лексики: по сходству, например, формы детали и бытовой реалии, характера производственного процесса и общеизвестного действия или, наконец, по эмоциональной ассоциации. Например, *бочка* – транспортная цистерна; *вилы* – сварочный электродержатель; *грязь* – растопленный битум; *сушить квадрат* – вращение ведущей трубы при выключенном грязевом насосе и др. В ряде случаев бывает трудно отличить профессионализм от термина, поскольку чаще всего они имеют некоторое сходство. Что касается профессиональной речи в нефтегазовой сфере, ее особенностью является то, что профессионализмы, употребляемые представителями данной среды, близки к жаргонизмам/сленгизмам [3].

Сложность восприятия и использования жаргонизмов нефтегазовой сферы в спонтанной речи возникает не только среди тех, кто находится вне профессиональной сферы, но и у молодых

специалистов, которые только входят в профессию. Подтверждением этого являются публикации словарных материалов и статей, посвященных специфике разговорной речи специалистов газовой промышленности на различных профессиональных интернет-площадках, например, на портале «Газовик.info», а также общение в различных профессиональных интернет-сообществах. Существуют также определенные сложности при переводе терминологической и сленговой лексики с русского на английский и с английского на русский язык [например, см.: 2].

В связи с этим инициативная группа сотрудников компании «Газпром добыча Краснодар» разработала лингвистический проект, связанный с популяризацией сленговой лексики, составила и опубликовала Словарь профессионального сленга газовой промышленности «На одном языке» (2020) [1]. В реализации проекта приняли участие представители 22 компаний «Газпрома». Работа проходила в несколько этапов: сбор лексического материала (полторы тысячи слов); отбор лексических единиц для словаря (700); работа над словарными статьями (толкование слова или выражения, подбор иллюстративного материала, включая примеры и собственно иллюстрации); разработка дизайна словарной статьи и словаря в целом; верстка и публикация словаря.

Отметим креативность реализации авторской идеи: текст словаря является поликодовым и представляет собой своеобразный сквозной диалог, в котором участвуют бригадир Глеб Егорович Зима (наставник практиканта) и студент четвертого курса кафедры «нефтегазовое дело» Иван Николаевич Недров (практикант). Подобный прием позволяет продемонстрировать способы использования сленговых слов и выражений в речи и смоделировать конкретные речевые ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной общении.

По композиционному и графическому оформлению отдельные фрагменты словаря напоминают комикс: рисунок + диалог [1: 14, 18-19, 24-25, 38-39, 44-45, 52-53, 62-63 и др.]. Подробнее остановимся на одном примере: «Мужики, хватайте *барина*, прыгайте в *буханку* и айда на трассу! Там на 17-м километре вас очень ждут» (*барин* – приспособление для резки под давлением; *буханка* – УАЗ-452) [1: 14]. Неофициальный регистр коммуникации, помимо использования сленгизмов *барин* и *буханка*, поддерживается сниженной формой обращения «мужики», глаголами интенсивного действия в повелительном наклонении и разговорным междометием «айда». Иллюстрация, оформленная в формате комикса, дополнена изображением студента-практиканта, который понимает слово «барин» в прямом смысле и представляет барина с буханкой хлеба в руках, убегающего от двух газовщиков (= мужиков).

Самым распространенным способом образования сленгизмов является метафорический перенос значения бытового слова: *башмак*, *блин*, *бочка*, *бутылка*, *веник*, *горшок*, *калоша*, *катушка*, *кочерга*, *метла*, *самовар* и др. Следует отметить, что в профессиональной речи данные слова достаточно часто становятся многозначными. Например, «*Гребенка* – 1) коллектор подключения с несколькими входами и выходами на трубопроводе, ГРС, компрессорной станции (КС), ГИС; 2) часть линии газопровода импульсного газа с ТПА, необходимая для подачи к шаровым кранам (с целью постановки кранов в положение «открыто», «закрыто»); 3) устройство для распределения потока воды; 4) пальчиковый стол расстановки свечей бурильного инструмента; 5) совокупность штепсельных разъемов газотурбинных двигателей (ГТД), объединенных на одной пластине для подключения отходящих кабелей системы автоматического управления ГПА» [1: 23]. В данной словарной статье даны пять значений сленгизма «гребенка», отметим также высокую частотность использования аббревиатур в зоне толкования значения сленгизма, некоторые из них не расшифрованы, что можно рассматривать в качестве признака профессионально ориентированного текста.

Приведем еще один пример словарной статьи подобного типа: «*Штаны* – 1) дополнительный (обводной) или резервный трубопровод, который обеспечивает обходную линию транспортировки газа на время ремонта основной магистрали; 2) выходной патрубок ГП-750-6, ГТК-10-4; 3) элемент выхлопного газохода ГТУ; 4) выпускной коллектор/газосборник ВС-125 (оборудование, применяемое для соединения пожарного насоса на пожарном автомобиле с пожарной колонкой через рукава); 5) рукавный водосборник, патрубок центробежного насоса с возможностью присоединения двух рукавов; 6) выхлопные коллекторы на газомотокомпрессорах (ГКН); 7) приемная труба автомобиля. Кстати, это одно из самых популярных слов. Его прислали из 14 организаций» [1: 87]. Последняя фраза помещена за пределы словарной статьи и оформлена письменными буквами, это своего рода заметки на полях, которые содержат интересную информацию, в данном случае – указывают на высокую частотность использования слова. С основной словарной статьей дополнительный комментарий соединяется стрелкой. Данное графическое и дизайнерское оформление словарной статьи отражает общую игровую, интерактивную основу словаря, сближает его со спонтанной разговорной речью.

Подвергаются метафорическому переосмыслению наименования животных и птиц: *анаконда*, *баран*, *галка*, *гусак*, *ёжик*, *змея*, *кобра*, *коза*, *корова*, *кошка*, *крыса*, *обезьянка*, *попугай* и др. В некоторых случаях

в одной словарной статье даны слово и сленговое выражение: «**Козел, поймать (словить) козла** – 1) неудачный цементаж, преждевременное схватывание тампонажного раствора в процессе цементирования обсадной колонны / установки цементного моста; 2) нагрузочное сопротивление для проверки работоспособности станций катодной защиты в стационарных условиях» [1: 36].

В рамках словаря выделены несколько блоков, их можно обозначить как производственные и лингвистические. К первой группе отнесем рубрику «Это интересно», оформленную как рассказ от первого лица опытного газовика (рубрика графически напоминает запись мелом на черной доске). Например, к словарной статье «**Бочка** – 1) транспортная цистерна; 2) сосуды, аппараты, ёмкости» [1: 15] в данном блоке приведена следующая дополнительная информация: «бочкообразность – это отклонение от правильной геометрической формы, которое возникает в процессе механической обработки по разным причинам» [там же]. Рубрика «Разговор на производстве» помещается в нижней части страницы и содержит краткий диалог, иллюстрирующий определенную словарную статью. Например, к словарной статье «**Ломать турбину** – выполнять работы в рамках технического обслуживания и ремонта на основном оборудовании газоперекачивающих агрегатов» [1: 43] дан «разговор на производстве»: «Ну что, чай попили – можно и турбину идти ломать?» [там же].

К лингвистическим блокам, кроме рубрики «Кстати...», о которой шла речь выше, отнесем рубрику «Факт!». Информация в данном случае графически выделяется размером и стилем шрифта, а также дополнительно – синим цветом, название рубрики оформлено в виде восклицательного знака. «**Гребенка**» – одно из самых многозначных слов, использующееся в нескольких регионах, на воде, земле и под землей [1: 23]. К словарной статье «**ёлка**» в рубрике «Факт!» приведена дополнительная информация: «Для газодобытчиков это слово практически стало нарицательным. Между собой фонтанную арматуру в основном называют «елкой» или «фонтанкой» [1: 28].

Таким образом, проанализированный словарь профессионального сленга газовой промышленности, адресованный, в первую очередь, студентам профильных направлений, демонстрирует активность продуктивных словообразовательных моделей, экспрессивно-оценочный потенциал сленговых лексических единиц, их функционирование в спонтанной профессиональной речи. Сленг в нефтегазовой промышленности может быть определен как особый способ профессиональной коммуникации в неофициальном регистре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 На одном языке. Словарь профессионального сленга газовой промышленности. 1-е изд. / ООО «Газпром добыча Краснодар». Краснодар, 2020. 112 с.
- 2 Назырова Э. И., Дудочкина О. Г. Трудности перевода профессионального сленга в терминологии нефтедобычи и нефтепереработки с английского языка на русский // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № 51 (66). С. 215-218.
- 3 Ревякина Т. Л. Термины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы в ряду специальных номинаций // Известия ВГПУ. 2017. № 1 (274). Гуманитарные науки. С. 143-146.
- 4 Щукина Д. А., Митрофанова В. А. Профессионализмы в речи студентов Горного университета // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов. Санкт-Петербургский горный университет. СПб., 2019. С. 92-94.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии Л. П. Луневой

Секция 4

Иностранные языки и литературы в научно-образовательном дискурсе современной России

Т. Л. Арланова

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННЫХ НОВОСТНЫХ СТАТЬЯХ ОНЛАЙН-ИЗДАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируются способы выражения оценочного отношения автора к освещаемым событиям в современных новостных статьях онлайн изданий английских газет. Стиль подачи информации в новостных блоках разделов News британских и американских онлайн газет достаточно информативный, краткий и «нейтральный». Тем не менее в результате анализа новостных статей онлайн выпусков периодических изданий The Guardian, The Morning Star, Daily Mail, Daily Telegraph было обнаружено весьма значительное количество случаев употребления языковых средств как эксплицитной, на уровне оценочной лексики, так и имплицитной оценки. Актуальность проведенного исследования заключается в определении и уточнении способов выражения категории языковой оценки в современных новостных статьях публицистики.

Ключевые слова: медиа текст, новостная статья, эмоциональная оценка, эксплицитная оценка, имплицитная оценка, дефиниционный анализ, прагматическая установка.

На современном этапе социальной коммуникации обмен мнениями по актуальным вопросам политики, экономики, социальным вопросам открыт для широкой аудитории и является проявлением информационной и коммуникативной насыщенности эпохи, во многом в связи с такой характерной чертой, как доступность диалога между автором и читателем. Этот диалог представляет собой непрерывающийся континуум общения, участники коммуникации продолжают его во временном пространстве на различных медиа платформах. Тема общения может повторяться и развиваться в последовательных сессиях в формате ТВ трансляций или публикациях медиатекстов.

В публицистическом плане современный медиатекст является сложным информационно-коммуникативным образованием, представленным текстом газеты формата онлайн. Медиатекст является частью медиа дискурса онлайн газеты или журнала. В структуру медиа дискурса онлайн изданий входят не только текстовые статьи и сообщения, но и аудио- и видео составляющие. Как справедливо подчеркивается в исследованиях прагматики профессиональных дискурсов: «Композиция, принципы соположения речевых сообщений, характер распределения информационных материалов на странице сайта – и тех, которые сопровождаются аудио- и / или видео-составляющей, и тех, которые представлены только в виде текстовых сообщений, свидетельствуют о последовательном учете и умело осуществляемой реализации категории прагматики» [10: 219]. Прагматика медиатекста формата онлайн многопланова. Изучению способов формирования прагматической направленности медиатекстов уделяется достаточно внимания в современных лингвистических исследованиях. Первостепенное внимание авторы уделяют процессу формирования и выражения категории языковой оценки в рассматриваемых текстах [6, 7, 8, 9].

Нами были проанализированы тексты новостных блоков раздела News таких изданий, как the Guardian, the Morning Star, Daily Mail, Daily Telegraph с целью выявления средств языковой оценки в медиатекстах, способов её формирования и роли в реализации авторской коммуникативной стратегии. В результате мы обратили внимание на использование в современных медиа текстах как непосредственно оценочной лексики, так средств имплицитной оценки, таких как метафорические и

метонимические переносы значений слов, оценочные лексемы, образованные посредством аффиксации и словосложения

Тексты новостных блоков очень популярны в СМИ, к ним проявляет интерес читатель не только в связи с тем, что они небольшие по объему, но и в силу своей информационной насыщенности, а также привлекательности заголовков статей.

Традиционно стиль изложения в публицистике считается нейтральным, лишенным каких-либо оценочных интерпретаций, так как цель автора публицистической статьи, представленной на современном этапе развития языка прессы главным образом медиатекстами, заключается в том, чтобы в сжатой, лаконичной форме передать сущность освещаемых им событий. Однако, в статьях современных новостных блоков нередко встречаются языковые средства выражения оценочного отношения. Данный факт подчеркивают многие исследователи категории языковой оценки в медиатекстах [5, 7, 8].

Языковая категория оценки весьма подробно изучена в современной лингвистике [1, 2, 3, 4]. Интерпретация значений языковых единиц с точки зрения выражения оценочного отношения к обозначаемым ими объектам и событиям реальной действительности проводится согласно оценочной дихотомии «хорошо/плохо»: «Оценка как семантическое понятие подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как “А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший/плохой”» [4: 5].

Языковые средства выражения оценки в современных медиатекстах весьма разнообразны по способам формирования оценочной коннотации и функционированию в речи. Прежде всего необходимо обратить внимание на так называемые средства эксплицитной языковой оценки, такие как оценочные лексемы как в заголовках статей, так и в самих текстах. Как отмечают исследователи данного явления, этот процесс вызван сформировавшейся в последние годы тенденцией к субъективизации языка СМИ, «...актуализации личностного начала автора медиатекста, оценочности, эмоциональности, экспрессивности...» [7: 44]. В настоящее время авторы новостных сообщений не скрывают своей точки зрения на происходящие события, а также личных оценок, что находит отражение в применении ими оценочной лексики: ‘*toxic, thorny nightmare*’ [11], ‘*bitter international relations*’ [12]. При уточнении значений слов по английским толковым словарям необходимо учитывать контекст употребления. Так, прилагательное *thorny* приобретает пейоративное оценочное значение в сочетании со словом *issue*, которое можно уточнить по словарной дефиниции в толковом словаре английского языка (‘*thorny issue*’ (= a difficult one that causes *disagreement*’) [13]. Прилагательное *toxic* выражает отрицательную оценку, будучи употребленным в переносном значении в сочетании с существительным *nightmare*, которое не только характеризует описываемые в статье события, но и также выражает их отрицательную оценку. Поэтому вся фраза ‘*toxic, thorny nightmare*’ в заголовке к статье выражает негативное отношение автора к проекту, рассматриваемому в ней. Прилагательное *bitter* выражает отрицательную оценку в сочетании со словом *relations*, что подтверждается пояснением в толковом английском словаре (= *extremely disappointing*) [13]. Автор статьи ‘Two railways, two systems: HS2 and the case for socialism’ [14], сравнивая стоимость строительства высокоскоростных дорог в Великобритании и Китае, где стоимость мили высокоскоростной железной дороги составляет около 30 миллионов фунтов, в то время как в Великобритании она составляет 736 миллионов фунтов за милю, автор использует прилагательное, эксплицитно выражающее оценочное отношение: ‘The contrast in pace is if anything even more *striking*’ [14].

Отношение автора к передаваемым событиям может быть выражено не только эксплицитно, оценочной лексикой, но и имплицитно, с использованием различных средств языковой трансформации. Перенос наименования с использованием метафоры или метонимии выступает в качестве эффективного языкового средства выражения оценки предметов, лиц или событий. В результате метафорического сдвига значения слова происходит приписывание предмету обозначения признаков, изначально не присущих ему, а выбранных говорящим на основе аналогии, сходства референта и имени. Так, в аннотации к новостной статье ‘Senate holds vote marathon on amendments to Trump’s one big beautiful bill’ автор использует глагол *scrap*, основное значение которого ‘сдавать, превращать в лом’, применительно к быстрому, возможно несколько небрежному составлению плана бюджета и налогообложения: ‘...White House confirms negotiations will restart after tech tax *scrapped*’ [15]. Используя этот глагол в непрямом значении, автор выражает мнение о том, что план составлен в спешке и несколько небрежно. Использование непрямого наименования (глагола ‘*scrap*’ в переносном оценочном значении) позволяет автору избежать развернутого описания действия, а также выразить своё отношение к передаваемым им действиям.

С целью выражения прагматического отношения к описываемым событиям авторы новостных публикаций могут использовать оценочную лексику, мотивированную различными способами

словообразования, такими как аффиксация и словосложение. Словосложение в английском языке заключается в соединении двух простых слов для выражения одного понятия. Причем эти основы могут относиться к разным частям речи: ‘The *left-leaning* Centre on Budget and Policy priorities...’ [16], ‘*Democratic-led* states’ [16].

Особым прагматическим эффектом обладают так называемые окказиональные сложные слова, то есть слова, созданные автором. Использование сложного слова повышает прагматический заряд высказывания, особенно созданный автором окказионализм, который обладает ярко выраженным оценочным потенциалом: ‘It was announced on May 19 that Britain’s *ill-fated* HS2 high-speed rail project is set to cost three times more than originally budgeted, and will not start running for at least another decade’ [14].

Оценочная аффиксация представлена в новостных статьях в меньшей степени, чем словосложение, однако слова с оценочными суффиксами и префиксами также обращают на себя внимание: ‘Google is using AI to *overpromote* its main product, to pretend it is something it is not’ [17]. Префикс *over-* имеет значение чрезмерности – «совершать или делать что-то сверх нормы». Будучи присоединенным к глаголу, он придаёт ему несколько пейоративное значение.

Таким образом, проанализировав тексты новостных статей, мы обнаружили факты использования языковых средств выражения категории оценки в самих текстах и заголовках к ним. Дефиниции слов, выражающих оценочное отношение автора, были проверены по английским толковым словарям с целью уточнения их оценочного значения. Наличие в дефинициях компонентов значений, выраженных индикаторами типа ‘*disapproving, disagreement, deprec.*’ и т.п., подтверждает факт выражения категории языковой оценки словом. Слова с эмоциональной оценкой в новостных статьях и заголовках к ним не только выражают оценочное отношение автора, но и кратко, информативно передают суть происходящих событий, наглядно представляют картину событий. Средства имплицитной оценки (метафора и словообразовательные приемы) имеют аксиологический потенциал в силу своей экспрессивности и определенной прагматической установки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Апресян Ю. Д. Прагматическая информация для толкового словаря // Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Стилистические средства языка. Москва, 1995. С. 135–155. URL: <https://djvu.online/file/01i7m2QPeXkug>.
- 2 Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 338 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/arutunova/text.pdf>.
- 3 Болдырев Н. Н. Оценочные категории как формат знания // Когнитивные исследования языка. 2008. Вып. 3. С. 25–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18441545>.
- 4 Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с. URL: <https://reallib.org/reader?file=579811&pg=3>.
- 5 Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта, 2008. 264 с. URL: <http://www.ffl.msu.ru/research/publications/dobrosklonskaya/dobrosklonskaya-medialingvistika.pdf>.
- 6 Куликова В. А. Словообразовательные средства выражения негативной оценки (на материале новообразований в заголовках электронных СМИ XXI в.). дис. ... канд. филол. наук, Н. Новгород, 2020. 278 с. URL: <https://diss.unn.ru/files/2020/1027/diss-Kulikova-1027.pdf>.
- 7 Овчаренко Е. Н. Лингвопрагматический аспект вербализации оценки в медиадискурсе (на материале общественно-политической российской прессы). дис...кан. филол. наук, Майкоп, 2022. 166 с. URL: <https://www.adynet.ru/upload/iblock/17e/Диссертация.pdf>.
- 8 Пикалова Е. В. Функции оценочной лексики в СМИ в современном английском языке // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 93. № 4. С. 95–98. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_49480419_24246194.pdf.
- 9 Шапиева Д. З. Лексико-стилистические средства выражения оценки в англоязычном политическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук, Москва, 2014. 19 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005550706?page=1&rotate=0&theme=white>.
- 10 Шпетный К. И. Прагматические параметры профессионального дискурса (на материале BBC News/News Front Page // Вестник МГЛУ. 2010. Вып. 17 (596). С. 214–234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16322149>.
- 11 URL: <https://www.theguardian.com/environment/2025/may/22/kenya-mathenge-desertification-invasive-plants-neltuma-prosopis-juliflora-samburu-pastoralists-aoe>.

- 12 URL: <https://www.theguardian.com/global/2025/mar/23/russia-uk-agreement-to-tend-war-graves-transcends-bitter-international-relations>.
- 13 Longman Dictionary of Contemporary English. <https://slovar-vocab.com/english/longman-vocab.html?ysclid=mind41ge20131296331>.
- 14 URL: <https://morningstaronline.co.uk/article/two-railways-two-systems-hs2-and-case-socialism>.
- 15 URL: <https://www.theguardian.com/us-news/live/2025/jun/30/donald-trump-one-big-beautiful-bill-senate-republicans-iran-us-politics-live-news-updates>.
- 16 URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2025/jul/01/what-is-in-big-beautiful-bill-trump> 2 July 2025.
- 17 URL: <https://morningstaronline.co.uk/article/artificial-intelligence-artificial-support-google-buys-new-friends-parliament>.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Е. Б. Борисова, Е. А. Ермакова

Россия, г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет

ЭКСПЛИКАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ПУТЕВОДИТЕЛЯ ПО САНКТ-ПЕТЕРБУРГУ

В статье анализируются языковые средства экспликации исторического компонента в англоязычном путеводителе «Saint Petersburg in 5 days»: исторические факты, даты, события, личности. Культурный компонент рассматривается по трём уровням Д. Катана (наследие, практики, ценности). Выявляется взаимодействие исторического и культурного компонентов в туристическом дискурсе через призму языковых средств.

Ключевые слова: путеводитель, исторический компонент, культурный компонент, туристический дискурс, межкультурная коммуникация.

Одним из способов развития межкультурных контактов является составление путеводителей, поскольку с их помощью можно обеспечить первичное знакомство со страной или регионом, с культурными особенностями населения и некоторыми аспектами языка» [1: 3]. По нашему мнению, специфика экспликации исторического и культурного контекста через призму языкового анализа может быть успешно изучена на материале туристических путеводителей, так как они являются связующим звеном в межкультурной коммуникации и выступают в качестве «дороги», своего рода «моста», ведущих в иную культуру и историю определенной территории.

Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности [2: 9].

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что современные путеводители содержат значительный объем культурно-исторической информации, которая формирует у иностранного туриста образ страны, города и национальной культуры. Однако, несмотря на широкое распространение путеводителей и их важную роль в межкультурной коммуникации, комплексных лингвокультурных исследований англоязычных путеводителей по российским городам до настоящего времени не проводилось. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел.

Целью исследования является выявление и анализ средств экспликации исторического и культурного контекста на примере путеводителя по Санкт-Петербургу. В соответствии с поставленной целью необходимо выполнить следующие задачи: охарактеризовать исторический контекст (исторические факты, даты, события, личности) и культурные компоненты (различные материальные объекты, обычаи, ритуалы, традиции, правила этикета, праздники, обряды, система ценностей и убеждений), а также выявить их взаимодействие через языковое наполнение путеводителя.

Эмпирическим материалом нашего исследования является путеводитель «Saint Petersburg in 5 days», изданный СПб ГБУ «Городское туристско-информационное бюро» [3], который представляет собой маршрут по городу, рассчитанный на 5 дней. Он не просто информирует о достопримечательностях, но и формирует у реципиента определенную языковую картину мира – образ Санкт-Петербурга как культурной столицы России, как города-героя с богатым историческим

наследием, как романтического центра с уникальными традициями. Различные языковые средства целенаправленно создают этот многогранный образ.

Британский социолог Джон Урри [4] предложил концепцию под названием «туристический взгляд» (*tourist gaze*), согласно которой туризм рассматривается через призму социального конструирования восприятия, где визуальный опыт играет ключевую роль, то есть туристический взгляд социально сконструирован, он формируется через рекламу, путеводители, культурные стереотипы, фоновые знания и т.д. Турист воспринимает чужую культуру через упрощенную и модифицированную модель, основанную на своих культурных установках и фоновых знаниях.

Дэвид Катан взял за основу концепцию Джона Урри и провел масштабное теоретическое лингвокультурное исследование, которое фокусируется на различных аспектах межкультурной коммуникации в рамках туристического дискурса, а также на проблемах перевода таких текстов. Основное внимание уделяется модели восприятия культуры и проблемам языкового и культурного посредничества [5].

Культурологически маркированные единицы отражают аксиологическую систему носителей говоров, соотносятся с теми представлениями в сознании, которые создаются и/или оцениваются социумом [6: 12].

Мы подробно изучили некоторые классификации культурного компонента [7; 8; 9] и пришли к выводу, что классификация Д. Катана, представленная в статье “*Translating the tourist gaze: from heritage and ‘culture’ to actual encounter*” (2012), больше всего сопрягается с анализом нашего эмпирического материала. Вышеупомянутый исследователь выделяет три разных макроуровня культуры, которые неразрывно связаны между собой:

1) культура как наследие (*heritage*). Согласно определению ЮНЕСКО, наследие – это материальное и нематериальное наследие группы или общества, унаследованное от предыдущих поколений. Оно разделяется на два типа: культурное и природное.

Санкт-Петербург – город с исключительно богатым культурным наследием поэтому путеводитель «*Saint Petersburg in 5 days*» содержит лексемы, номинирующие большое количество **культурно значимых материальных объектов** таких как: архитектурные ансамбли (*Peter and Paul Fortress, Winter Palace, Admiralty*), музеи мирового уровня (*State Hermitage Museum, State Russian Museum, Kunstkamera*), императорские резиденции и дворцы (*Peterhof, Tsarskoye Selo / Catherine Palace, Gatchina Palace*), монументальные скульптуры (*Bronze Horseman, Atlantes of the New Hermitage, Rostral Columns*), мосты (*Hermitage Bridge, Blue Bridge, Pospeluev Bridge*), парки и сады (*Summer Garden, Mikhailovsky Garden, Alexander Garden*), храмы и соборы (*St. Isaac's Cathedral, Kazan Cathedral, Church of the Saviour on Spilled Blood*), а также блокадные мемориалы (*Piskarevskoye Memorial Cemetery, State Memorial Museum of the Defense and Siege of Leningrad*). Мы привели лишь несколько примеров на каждую категорию культурного наследия ввиду ограниченного объема публикации, но в ходе подробного анализа нами было выявлено более 65 подобных объектов с соответствующей лексической номинацией. Данное многообразие подтверждает статус Санкт-Петербурга как культурной столицы России.

Природное наследие – это природные объекты, геологические и физико-географические образования, а также четко обозначенные территории, на которых обитают виды животных и растений, находящиеся под угрозой исчезновения, а также природные объекты, представляющие ценность с научной точки зрения, с точки зрения охраны окружающей среды или с точки зрения природной красоты [10].

Что касается нашего эмпирического материала, то в нем описания природного наследия представлены в весьма ограниченном объеме. Ввиду того, что данное туристическое издание представляет собой тщательно проработанный маршрут по г. Санкт-Петербург всего на 5 дней, и за это время туристу рекомендуется в первую очередь осмотреть основные культурные достопримечательности, не тратя время на многочасовые поездки по Ленинградской области и/или даже за ее пределы. Природные объекты упоминаются только в тех фрагментах путеводителя, которые содержат описание культурных достопримечательностей (“*Gulf of Finland*” упоминается в связи с морскими круизами и Петергофом, “*Kronverksky Channel*” – как часть фортификационных сооружений Петропавловской крепости). Отдельно стоит упомянуть словосочетание-гидроним “*Neva River*”, которое присутствует в текстах, описывающих множество достопримечательностей (*Peter and Paul Fortress, Spit of Vasilyevsky Island, Winter Palace, Admiralty, Aurora Cruiser, Kunstkamera, Summer Garden, Field of Mars* и т.д.) ввиду своего, в первую очередь, географического положения. “*Neva River*” представляет собой уникальный пример смешанного наследия (*mixed heritage*) – природного объекта, который является частью культурного кода г. Санкт-Петербург. Это важный и градообразующий элемент (именно на берегах Невы был образован город), и важная транспортная артерия, и место, где отмечаются торжественные события и проходят знаковые мероприятия (всемирно известный праздник выпускников школ «Алые паруса», развод мостов, морские парады).

2) культура как практики и традиции (Practices and traditions). Хотя они не имеют физической формы, практики и традиции составляют важную часть культурной идентичности определенной территории. Этот уровень включает в себя видимые проявления повседневной жизни: обычаи, ритуалы, традиции, правила этикета, праздники и обряды. Они усваиваются в результате формального или естественного воспитания, социализации или иного воздействия посредством длительного контакта с другими людьми, а затем неосознанно передаются внутри группы. То, что очевидно для местного жителя, может быть совершенно непонятно для иностранного туриста, поэтому требует адаптации и объяснения. По мнению М.А. Поляковой, их можно сравнить с явлением духовной культуры, выражающиеся в форме фольклора, навыков, знаний и языков [11].

Как правило, путеводитель фокусируется на важных объектах материальной культуры, а обычаи, ритуалы, праздники и так далее упоминаются вскользь. Путеводитель «Saint Petersburg in 5 days» не является в этом смысле исключением: уровень практик и традиций представлен фрагментарно, в основном через информацию о романтических ритуалах (это, прежде всего, свадебные традиции и обычаи), которые формируют особый, культурный код города. При этом большинство данных традиций описаны с помощью специальных поясняющих конструкций (*“there is a tradition...”*, *“a famous superstition has it...”*) для облегчения ориентации иноязычного туриста.

Стрелка Васильевского острова (*Spit of Vasilyevsky Island*) – одно из самых популярных мест среди молодожёнов. Поэтому именно здесь новобрачные соблюдают следующую традицию: *«The newlyweds come to the Spit of Vasilyevsky Island on their wedding day to release a pair of white doves and drink a glass of champagne for a new happy life»*. Белые голуби символизируют мир, любовь и чистоту семейных отношений, а шампанское – праздник и радость совместной жизни. Широкая панорама Невы, Петропавловской крепости и Дворцовой набережной служит величественным фоном традиции.

Санкт-Петербург – город мостов, их здесь более 300. Водные прогулки по рекам и каналам – неотъемлемая часть знакомства с городом. Путеводитель объясняет: *“While passing under it, lovers certainly give each other a kiss. It has become a tradition – kissing under the bridges in St. Petersburg brings happiness in the relationships”*. Когда лодка или катер проходит под аркой моста, влюблённые обязательно целуются. Арка моста воспринимается как своеобразный «портал»: поцелуй в этот момент приносит счастье. Эта традиция не привязана к какому-то конкретному мосту, а распространяется на все мосты города, что делает её особенно универсальной.

Но Поцелуев мост (*Potseluev Bridge*) особо отличается от всех других, своим названием, полученным от фамилии купца Поцелуева, который держал рядом трактир «Поцелуй». Однако народная этимология переосмыслила это название, и, таким образом, он стал мостом, на котором принято целоваться, в ознаменование счастливой семейной жизни: *“There is a tradition for newlyweds: the longer they kiss on the bridge, the longer they will be happy in marriage”*.

Как видим из вышеприведенных примеров, свадебные ритуалы превращают Петербург из города-музея в живое пространство, где турист может не только созерцать архитектуру, но и стать свидетелем городских традиций, становясь частью романтического кода северной столицы. Подробная экспликация данной информации помогает иноязычному туристу, не знакомому с такими традициями, не испытывать культурный шок.

3) культура как система внутренних ценностей и верований (internal values and beliefs). Этот уровень представляет собой невидимый слой культуры, который включает в себя систему ценностей, убеждений, мировоззрение, отношение к жизни, к другим людям, к истории, к семье, к долгу, к патриотизму. Турист не может «увидеть» внутренние ценности местных жителей – он может только почувствовать их через поведение, через отношение к событиям, через то, как люди реагируют на те или иные явления.

Санкт-Петербург – это город-герой Ленинград. Во время Великой Отечественной войны город пережил 872 дня блокады, которая стала одним из самых трагических и одновременно героических эпизодов не только русской, но и мировой истории. В связи с этим, в путеводителе «Saint Petersburg in 5 days» уровень внутренних ценностей и верований раскрывается прежде всего через военно-исторический нарратив.

В путеводителе приводится множество фактов о блокаде Ленинграда. Среди них: взаимопомощь Ленинграда и Сталинграда (*«Stalingrad actively helped Leningraders... tons of food were sent to Leningrad»*), описание блокадной лаборатории и ее достижениях (*«the synthesis of vitamin B1 was carried out and a drug was created for the treatment of seriously wounded»*), описание театральных постановок (*«The Musical Comedy Theater did not stop working during the blockade. In the most terrible winters, dramatic performances were staged here»*), упоминание о следах от осколков боевых снарядов на Аничковом мосту (*«damage from the war has been preserved... These are traces of one of the 148 478 shells fired by the Nazis on Leningrad»*), надписи на зданиях, которые предупреждали жителей, какая

именно сторона улицы наиболее опасна при обстреле (*«If you cross Nevsky Prospekt and go to the right, you can see the inscription «Citizens! This side of the street is the most dangerous during shelling!» on the building of school No. 210»*).

Не менее важную роль в блокадном нарративе занимает тема хлеба: *“stale bread, which was issued by cards to residents of Leningrad”*. Во время блокады хлеб выпекался из смеси, в которую входили пищевая целлюлоза, хлопковый жмых, обойная пыль. Суточная норма хлеба – 125 граммов. Этот маленький, чёрствый кусочек, мало похожий на настоящий хлеб, стал главным символом блокады. Для носителя русской культуры блокадный хлеб – это не просто экспонат, а символ жизни, борьбы, надежды и одновременно символом страданий от страшного голода. Все эти важные культурные символы подробно эксплицируются в тексте путеводителя по Санкт-Петербургу.

Однако другие аспекты ценностной системы (отношение к семье, к творчеству, к религии, к образованию) остаются за рамками повествования, что подтверждает тезис Д. Катана о том, что путеводители не могут считаться всеобъемлющими и дают лишь частичное представление о культуре [5: 86]. И. И. Рудинская определяет путеводитель как «способ консервации и репрезентации ценностей и смыслов определенной культурно-исторической эпохи» [12]. Исследуемый путеводитель содержит большой объем исторической информации, изложенной в стиле исторического нарратива с элементами нарратива экскурсии. Исторический компонент – это совокупность языковых средств, с помощью которых в путеводителе эксплицируется информация о прошлом: конкретные исторические факты, даты, события, личности, которые тесно переплетены с культурным контекстом и формируют образ города. Рассмотрим каждую из них подробнее.

1. **Даты и хрононимы** выполняют функцию временной привязки описываемых событий и объектов. Поскольку исследуемый путеводитель представляет собой брошюру с подробной исторической справкой, он содержит более 70 календарных дат, охватывающих следующие периоды истории города: Петровскую эпоху (1703–1725), эпоху дворцовых переворотов и правление Екатерины II (1725–1796), конец XVIII –XIX век, начало XX века (1900–1917), советский период (1917–1991) и постсоветский период (1991 – настоящее время). Помимо календарных дат, нами было обнаружены следующие хрононимы (разряд ономастической лексики, обозначающий имя собственное отрезка времени, которые закреплены в языке как устойчивые именованья) связанные с военными событиями (*the Great Northern War, the Russo-Japanese War, World War I, the Great Patriotic War, the Battle of Stalingrad, the Battle of Leningrad*). Помимо них, были выявлены хрононимы тесно связанные с войной, но они сами по себе являются памятными датами, а не названиями военных действий (*the Day of lifting of the siege of Leningrad, the Day of remembrance of the victims of the siege*).

2. **Имена исторических личностей (антропонимы)**. Персонализация истории через упоминание конкретных исторических личностей является одним из ключевых приёмов создания нарратива в туристическом дискурсе, поскольку имена выдающихся личностей позволяют связать не всегда известные исторические события и процессы с конкретными человеческими судьбами, делая прошлое более понятным и эмоционально близким для читателя. Имена собственные аккумулируют в себе обширную культурно-историческую информацию и приобретают особую значимость на фоне социокультурных, исторических, эстетических и других явлений [13: 4].

Анализ эмпирического материала позволил выявить значительное количество имён собственных (более 50), относящихся к историческим деятелям, и которые распределяются по следующим категориям: имена российских императоров и императриц (*Peter the Great, Catherine the Great, Emperor Alexander II, Emperor Paul I, Empress Elizaveta Petrovna*); государственных и военных деятелей (*Alexander Danilovich Menshikov, Mikhail Illarionovich Kutuzov, Alexander Vasilyevich Suvorov, Admiral Pavel Stepanovich Nakhimov, Mikhail Bogdanovich Barclay de Tolly*); деятелей культуры и науки (*Alexander Sergeyevich Pushkin, Dmitry Shostakovich, Olga Bergholz, Mikhail Lomonosov, Maxim Gorky*); имена архитекторов, скульпторов, художников (*Domenico Trezzini, Auguste de Montferrand, Bartolomeo Francesco Rastrelli, Karl Rossi, Charles Cameron*).

3. **Исторические факты** констатируют что произошло в какой-то промежуток времени в прошлом (*“the city remained the capital of the Russian Empire for a long time”; “The museum was founded under Decree of the Emperor Nicholas II”; “The Neva is the city’s main waterway, its length is 74 km; the monument to the author was installed in 1968”*).

4. **Исторические события** – это информация о действиях или совокупности действий, имеющих начало и конец и локализованных в конкретном времени и пространстве. В истории Российской Империи произошло множество событий, учитывая, что более 200 лет Санкт-Петербург был столицей, и поэтому множество событий происходили на его территории. Это не могло не быть отражено в тексте путеводителя. Здесь представлены описания и упоминания о событиях, связанных с: 1) основанием и

строительством Санкт-Петербурга (*Foundation of Saint Petersburg, Beginning of the Admiralty construction, Construction of the Kazan Cathedral*), 2) революционными событиями (*Salvo of the Aurora cruiser, Storming of the Winter Palace*), 3) убийствами и покушениями (*Murder of Paul I, Murder of Alexander II*), 4) открытием памятников и музеев (*Unveiling of the monument to Suvorov, Unveiling of the «Bronze Horseman» monument, Unveiling of the obelisk «To the Hero City Leningrad»*), 5) различными культурными событиями (*Foundation of the Tsarskoye Selo Lyceum, Foundation of the Russian Museum, Premiere of Shostakovich's Seventh (Leningrad) Symphony*), 6) событиями, связанными с блокадой Ленинграда (*Broadcast of the metronome on the radio, Restoration of coniferous tincture technology for scurvy, Mass graves at Piskarevskoye Cemetery*), и 7) политическими событиями постсоветского периода (*Beginning of the work of the Legislative Assembly in the Mariinsky Palace, Placement of the Constitutional Court in the Senate building, Placement of the Yeltsin Presidential Library in the Synod building*).

Таким образом, исторический компонент сообщает достоверную фактологическую информацию, а культурный компонент транслирует ценности, традиции, устоявшиеся нормы и принципы. Например, упоминание блокады Ленинграда актуализирует в тексте не только факт военной осады, но и концепты стойкости, коллективного подвига и жертвенности, которые являются ядерными для русской культурной парадигмы.

Как отмечает Т.С. Хребтова, «язык и история являются важнейшими составляющими национальной культурной парадигмы, поскольку именно через язык передаётся и сохраняется историческая память народа, а исторические события формируют языковую картину мира» [14: 2957]. В совокупности эти средства создают у читателя многомерный образ Петербурга как города с богатейшей историей, города-героя и культурной столицы России. Исторические события трансформируются в культурные символы: выстрел «Авроры» символизирует начало революции, блокадный хлеб – трагедию и стойкость ленинградцев. Эти символы, по мысли О.А. Максимук, формируют «концепт культурной памяти в языке и коммуникации» [15]. То есть исторический компонент путеводителя становится основой для трансляции культурных ценностей, формируя туриста не просто знание о прошлом, но эмоциональное отношение к нему.

Проведённое исследование англоязычного путеводителя «Saint Petersburg in 5 days» позволяет сформулировать следующие выводы. Данное издание является одним из ключевых инструментов трансляции культурного и исторического наследия для иностранного туриста. Через отбор и подачу материала путеводитель транслирует определённые ценностные ориентиры.

В ходе анализа эмпирического материала были выявлены следующие основные средства экспликации исторического компонента: информация об исторических фактах и событиях, даты, имена исторических личностей. Культурный контекст эксплицируется через лексемы, номинирующие материальные объекты культуры (здания, монументы, музеи, артефакты), описания практик и традиций, информацию о внутренних ценностях и верованиях. Взаимодействие компонентов создаёт целостный образ города: история материализуется в архитектуре и памятниках, а культура «очеловечивает» прошлое, делая его эмоционально значимым. В совокупности все выявленные в исследуемом путеводителе языковые средства создают у читателя многомерный образ г. Санкт-Петербурга.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная классификация исторического компонента может быть использована при создании и редактировании англоязычных путеводителей по российским городам, а также в практике преподавания лингвострановедения, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Соян Р. А. Отражение лингвострановедческой специфики региона в языке путеводителей (на материале английского, немецкого, русского, турецкого и французского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 26 с.
- 2 Лингвокультурология: учебно-методическое пособие / сост. В.В. Пестова. Электронные текстовые данные (665 КБ). Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2022. URL: <https://samara.mgpu.ru/files/elibrary/filologia/Pestova.pdf> (дата обращения: 01.04.2026).
- 3 Saint Petersburg in 5 days: путеводитель / СПб ГБУ «Городское туристско-информационное бюро». СПб., [б.г.]. 50 с.
- 4 Urry J. The Tourist Gaze: Leisure and Travel in Contemporary Societies. London: Sage Publications, 1990. 176 p.
- 5 Katan D. Translating the tourist gaze: from heritage and 'culture' to actual encounter // Cultus: the journal of intercultural mediation and communication. 2012. Vol. 5. P. 83–106.
- 6 Краева В. Ю. Диалектная фразеология русских говоров Алтая (лингвокультурологический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2007. 23 с.

- 7 Hall E.T. Beyond culture. Garden City, N.Y.: Anchor Press, 1976. 256 p.
- 8 Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
- 9 Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.
- 10 Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия. Париж: ЮНЕСКО, 1972. 14 с.
- 11 Полякова М. А. Охрана культурного наследия России. М., 2005. 89 с.
- 12 Рущинская И. И. Путеводитель как инструмент конструирования региональных достопримечательностей вторая половина XIX – начала XX вв. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.regionalstudies.ru/publication/article/193-xix-xx.html> (дата обращения: 02.04.2026).
- 13 Ономастика Русского Севера: учебное пособие к спецкурсу / Е. Н. Варникова, Е. Н. Иванова, Н. В. Комлева, С. Н. Смольников (отв. ред.). Вологда: Легия, 2012. 72 с.
- 14 Хребтова Т. С. Язык и история как составляющие национальной культурной парадигмы // Фундаментальные исследования. 2015. № 12 (часть 6). С. 2956–2959.
- 15 Максимук О.А. Концепт культурной памяти в языке и коммуникации // Язык и культура. 2023. № 4 (64). С. 45–58.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Ю. В. Веденёва, Д. Г. Лимановская

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королёва

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ПРАТЧЕТТА “THE AMAZING MAURICE AND
HIS EDUCATED RODENTS” («ИЗУМИТЕЛЬНЫЙ МОРИС И ЕГО УЧЁНЫЕ ГРЫЗУНЫ»))**

В данной работе предпринимается попытка лингвокультурного анализа художественного произведения для детей. Результат продемонстрировал доминирование в британской лингвокультуре феномена «индивидуального» над «коллективным», а также значимую роль таких лингвокультурных компонентов, как «вера», «религия», «дом». Лингвокультурные маркеры данных сфер нашли отображение в романе британского писателя Т. Прачетта «Изумительный Морис и его учёные грызуны».

Ключевые слова: художественный дискурс, лингвокультурный компонент, художественное произведение для детей.

Художественное произведение, целевой аудиторией которого являются преимущественно дети, всегда обладает определенными ценностными установками, поскольку «через тексты язык соотносится непосредственно с историей, жизнью и деятельностью человека – носителя данной культуры» [1: 16], текст порождается как «целостная символическая структура» [2: 993]. Ценности, которые транслирует автор произведения, во многом обусловлены той лингвокультурой, к которой он принадлежит. Лингвокультурный анализ позволяет выявить ценностные ориентиры общества, а следовательно, обеспечивает актуальность данного исследования, целью которого стало выявление лингвокультурных маркеров в романе Т. Прачетта “The Amazing Maurice and His Educated Rodents” («Изумительный Морис и его ученые грызуны»).

В отечественной литературе важным лингвокультурным компонентом традиционно является обращение к семейным ценностям, что можно проследить в художественных произведениях XVIII–XIX веков [4: 71]. Однако отечественная культура напрямую контрастирует с зарубежной культурой индивидуализма и самореализации. В частности, в британской лингвокультуре «персонализация» рассматривается как приоритетный концептуальный сегмент [5: 18]. Обратимся к художественному произведению британского автора, с целью подтвердить данную гипотезу.

В романе Т. Прачетта “The Amazing Maurice and His Educated Rodents” («Изумительный Морис и его ученые грызуны») одним из основных героев является говорящий кот Морис – перед читателем предстает эгоистичный кот-мошенник. Однако следует обратить внимание на авторскую задумку, которая проявляется на уровне заголовка произведения, где подчеркивается важная связь между персонажем-котом и компанией разумных грызунов. Персонажи начинают осознавать себя как определенный коллектив уже с первых строк произведения, во время очередной аферистской поездки кота по городам:

“That’s right, Maurice,” said the squeaky voice. “Dangerous Beans says we shouldn’t live by trickery.” “Listen, Peaches, trickery is what humans are all about,” said the voice of Maurice. “They’re so keen on tricking one another all the time that they elect governments to do it for them. We give them value for money.” (Maurice: 3).

"If we just leave it, someone yawlp will steal it," wailed Maurice. "Some thief will take it away! Much better if we take it, eh? We're not thieves." "We will leave it, Maurice," said Peaches. (Maurice: 5).

Автор мастерски использует в речи кота коммуникативную тактику присоединения/отсоединения, характерную для ораторского искусства. Кот объединяет крыс вокруг собственной персоны, одновременно обособляя данный коллектив разумных существ от людей. Персонаж стремится подчеркнуть для коллег необходимость осознавать себя как общность, а посторонние выставляются в роли чужих, с иными ценностными ориентирами. Кроме использования парадигмы свой/чужой, Морис манипулирует также и понятием воровства, отграничивая свой коллектив крыс от абстрактного "some thief".

В сюжете книги фигурирует важная деталь, объединяющая группу крыс, и, в какой-то степени, мошенника-кота в единое сообщество. Жизнь персонажей меняется с того момента, как они находят книгу "Mr Bunnsy Has an Adventure" – выдуманное автором детское произведение про антропоморфных разумных зверей, во многом похожее в плане создания персонажей на классические англоязычные произведения о животных с историями о жизни и нравственными уроками, такие как "The Tale of Peter Rabbit" («Повесть о Питере Кролике») авторства Б. Поттер и "Wind in the Willows" («Ветер в ивах») К. Грэма. Однако, в романе Т. Пратчетта подобное произведение обретает особый смысл, становясь своеобразной Библией для персонажей, прошедших через волшебную трансформацию и получивших разум. Очевидна аллюзия на монстра Виктора Франкенштейна (искусственно созданную личность), которому тоже дана «искусственная» Библия – «Потерянный рай» Джона Мильтона [3: 17]. В исследуемом тексте акцент сделан на произведении для детей, с учётом целевой аудитории собственно романа. Книга рассказов об антропоморфных животных для крыс служит своеобразным ориентиром и источником веры в то, что существуют идеальные миры для жизни разумных зверей, которые ведут себя как люди. Идеальную сущность такого мира помогает передать перифраз "smaller humans", а также использование "human" как эпитета в словосочетании "human words":

"Even before Peaches and Donut Enter had learned how to read human words, they'd been amazed by the pictures. There were animals in there wearing clothes. There was a rabbit who walked on its hind legs and wore a blue suit. There was a rat in a hat, and he wore a sword and a big red waistcoat, complete with a watch on a chain. Even the snake had a collar and tie. And all of them talked and none of them ate any of the others and - and this was the unbelievable part - they all talked to humans, who treated them like, well, smaller humans." (Maurice: 20).

Необходимо также отметить, что это не единственная аллюзия из сферы религии. В романе присутствует эпизодический персонаж – крыса по имени Tomato (Томат), чье имя является очевидной реконструкцией устойчивого выражения "Doubting Thomas" – Фома неверующий:

"Oh, now you're just being silly," said the doubting rat, who was called Tomato." (Maurice: 40).

Таким образом, в романе представлен концепт веры и религии. Истинная вера в идеальный мир, где разумные звери ведут человеческий образ жизни и являются уважаемыми членами общества, объединяет крыс, в то время как опровержение истинности и ценности книги ставит под угрозу существование их сообщества:

"I dropped Mr Bunnsy," said Peaches. "Good," said Dangerous Beans. "It was just a lie. Lies drag us down." "You said it was important!" "It was a lie!" (Maurice: 96).

Утрату иллюзий подчеркивает повтор: "It was just a lie. Lies drag us down." Опровержение подлинного ценностного статуса книги приводит к тому, что и правила коллектива первых разумных крыс, теряют свою силу:

"A silly story about rats who thought they weren't rats," said Dangerous Beans. "Why're you talking like this? This isn't like you!" "You saw them run. They ran and squeaked and forgot how to talk. Underneath, we're just rats." (Maurice: 96).

Использование глаголов "to run" и "to squeak" подчеркивают стихийность и дикость толпы. Персонажи теряют уверенность в общности, позволяя памяти о первобытном существовании в виде крыс взять верх.

Помимо группы разумных крыс, в романе присутствует антагонист Мориса, воплощающий обратную сторону единения крыс и порождения разума в диких животных – крысиный король Паук. Обе группы разумных существ порождены человеком: разумные грызуны обретают способность мыслить благодаря химикатам волшебников, в то время как крысиного короля создают крысоловы. Антагонист представляет собой связанный узел из неразумных крыс, превращенный в зловещий коллективный ум, таким образом, своим единством олицетворяя сущность дикого и опасного зверя:

"You defy me? Spider screamed at the bowed form of Dangerous Beans. When I am everything that truly is RAT? I am filth and darkness! I am the noise under the floor, the rustling in the walls! I am the thing that undermines and despoils! I am the sum of all that you deny! I am your true self! Will you OBEY ME?" (Maurice: 100).

Таким образом, фраза: “I am the sum of all that you deny” подчеркивает параллель между единством учёных грызунов и их компромиссами с моралью ради достижения общего блага и зловещим порождением – Пауком, собравшем в себе все негативные и дикие черты рода крыс. Анафоры в виде параллельных конструкций I am помогают злодею подчеркнуть единение полчищ крыс в одном концептуальном и первородном зле. Графически концептуальность образа крысиного короля подчеркивается словами, написанными прописными буквами: RAT, OBEY. Яркой представляется антитеза “you – me”, воплощающая победу персонального над коллективным.

Персонаж кота Мориса является противоречивым. С одной стороны, кажется, что он представляет собой типичного вора и мошенника, которого интересует только выгода в коллективе и манипуляция членами сообщества. Однако его намерения включают в себя попытку обрести дом и семью:

“Because I have a Retirement Plan, thought Maurice. I'm four years old already! Once I've made a pile, it's me for a nice home with a big fire and a nice old lady giving me cream every day. I've got it all worked out, every detail.” (Maurice: 89).

Даже такому хитрому и аморальному коту, как Морису, в глубине души хочется обрести уютный дом и компанию в виде заботливой старушки. Несмотря на то, что мотивация данного желания отчасти является меркантильной, нельзя не отметить то, что персонаж оперирует такими концептами, как “nice home”, “nice old lady”, что уже доказывает определенную степень значимости семейного счастья и домашнего очага в его жизни.

Морис как кот разумный также является аномалией в мире произведения, как и его учёные грызуны. Автор стремится сохранить тайну обретения им разума до самого конца. Именно разумные крысы даровали Морису сознание, превратив его из неразумного кота в мыслящего героя в результате непредумышленного убийства им одного из членов коллектива. Таким образом, Морис, разрушая целостность семейства крыс с сознанием, сам становится в позицию разумного зверя в их группе «изменившихся животных»:

“Cats eat rats, that's how it goes! It wasn't my fault! And he'd been eating the magic stuff and I ate him so then I got Changed too! Know how that feels, seeing the green wobbly bit like that? It doesn't feel good! Sometimes on dark nights I think I can hear him talking down there! All right? Satisfied? I didn't know he was anyone! I didn't know I was anyone! I ate him! He'd been eating the stuff on the dump and I ate him so that's how I got Changed! I admit it! I ate him! It wasn't my faauullt!” (Maurice: 67).

Такие слова, как “green wibbly bit”, “magic stuff” в данном контексте передают попытку персонажа воссоздать картину в абстрактном понимании, воспринятую первобытным инстинктивным разумом, при помощи упрощенных описательных понятий. Использование повторов и парцелляции, вопросительных и восклицательных конструкций призвано показать волнение персонажа.

Подводя итог, необходимо отметить, что важными лингвокультурными компонентами, представленными в романе Т. Пратчетта “The Amazing Maurice and His Educated Rodents” («Изумительный Морис и его ученые грызуны») стали концепты веры, религии, дома, а также противопоставление индивидуального и коллективного. Вышеперечисленные лингвокультурные маркеры формируют отчетливую картину ценностей британской лингвокультуры, которая транслируется через текст художественного произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бочина Т. Г., Бастриков Д. А. Лингвокультурный потенциал художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2024. № 1. С. 15-24.
- 2 Елькин Д. Ю. Художественный текст как объект лингвокультурологического анализа // Молодой ученый. 2016. № 21 (125). С. 993-995.
- 3 Заломкина Г. В. Готический миф как литературный феномен: автореф. дис. ... д-ра филол. н. Самара, 2011. 43 с.
- 4 Ильина Л. Е. Репрезентация образа семьи в европейской литературе XIX-XX веков // The Scientific Heritage. 2018. № 31-2 (31). С. 69-72.
- 5 Кузнецова Л. В., Веденёва Ю. В. Лингвокультурные маркеры детской парадигмы в английских минитекстах // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сб. материалов IX Международной конференции. В 2-х ч. Ч. II. М.: РУДН, 2020. С. 17-19.

ИСТОЧНИКИ ФАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА И ПРИНЯТЫЕ ДЛЯ НИХ СОКРАЩЕНИЯ

1. Pratchett T. (2001). The Amazing Maurice and His Educated Rodents. Doubleday. 97 p. (Maurice)

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Д. В. Денисов¹, Н. Б. Аверина²

¹Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

²Россия, г. Самара, Самарское музыкальное училище им. Д. Г. Шаталова

МЕХАНИЗМЫ ЦИКЛООБРАЗОВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО ЦИКЛА «НЕ РАЗЛУЧАТ» Д. ДЕНИСОВА: ТЕКСТ ПОЭТИЧЕСКИЙ И МУЗЫКАЛЬНЫЙ

Проблема элементов сюжета, поэтических и музыкально-выразительных механизмов циклообразования рассматриваются на материалах вокального цикла, посвящённого судьбе женщины и включающего 8 романсов.

Ключевые слова: поэтический цикл, вокальный цикл, романс, сюжет, современный романс.

Введение. Форма цикла встречается достаточно часто как в поэзии, так и в музыке. Особенность циклических форм в привнесении в жанр малых форм эпического начала. При небольшом объёме цикла, если ожидается некий логический вывод, число произведений, образующих цикл, может быть нечётным – 3, 5, 7. При масштабном повествовании вероятна кратность четырём (8, 12, 16...). Ф. Шуберту, сформировавшему жанр вокального цикла, принадлежат два цикла на слова немецкого поэта-романтика Вильгельма Мюллера: цикл «Прекрасная мельничиха» («Die schöne Müllerin», 1823), включающий 20 песен, и цикл «Зимний путь» («Winterreise», 1827), содержащий две части по 12 песен. Вокальный цикл Р. Шумана «Любовь поэта» («Dichterliebe», 1840) представлен 16-ю романсами, цикл «Любовь и жизнь женщины» («Frauenliebe und Leben», 1840) – 8-ю. Вокальный цикл М. Глинки «Прощание с Петербургом» (1840) на слова Н. Кукольника, один из первых в отечественной музыке, состоит из 12 романсов.

В настоящем исследовании рассматривается тема женской судьбы на примере цикла романсов «Не разлучат» (2020–2023; Приложение) Д. Денисова, не профессионального композитора, но любителя, долгое время занимающегося домашним музицированием, увлечённого изучением основ музыкальной теории и истории, а также сочинением вокальных и инструментальных миниатюр. Поэтическую основу цикла (романсы 1–4) составили стихи разных лет Т. Жибуртович (г.р. 1950 г.). Татьяна Александровна, самарский архитектор, член союза архитекторов, пишущая стихи для души и поэтом себя не считающая. Порядок этих романсов был определён Д. Денисовым, который дописал завершающие четыре романса (№ 5–8) таким образом, чтобы цикл получил логическое завершение. Музыка, представленная на настоящий момент мелодией, поддержанной гармонией (аккордовой сеткой), написана им в качестве упражнений по гармонии под руководством Н.Б. Авериной.

Цель исследования – анализ вокального цикла «Не разлучат» на предмет его целостности, логичности и завершённости в поэтическом, в тональном и мелодико-гармоническом отношениях. Результаты исследования могут быть учтены при окончательном оформлении цикла с досочинением фактуры сопровождения, которая, как и другие компоненты, является ярким выразительным средством данного жанра.

Объект исследования – цикл романсов «Не разлучат». **Предмет** – сюжетные, поэтические и музыкально-выразительные механизмы циклообразования.

История вопроса. Действие восьмизначного цикла повествования было проверено ранее на материалах повествования прозаического [1].

Методология. В рассматриваемом вокальном цикле применён авторский онтологический подход, в соответствии с которым целостность повествования обеспечивается структурно-функциональными соответствиями, свойственными 4-уровневой модели повествования, содержащей начальную и восстановленную ситуации (онтологический верх, этапы 1 и 8), два промежуточных уровня и уровень предельных ограничений (онтологический низ; этапы 4 и 5).

Результаты исследования. В общем смысле логическая завершённость поэтического цикла обеспечивается двумя сюжетными решениями, описанными канадским исследователем Нортропом Фраем (1983) [2: 169] на основе анализа библейских сюжетов. Первое представляют обычно в виде графика, постепенно восходящего и затем резко обрушивающегося. Такую схему сюжетного развития Н. Фрай символически соотнёс в *перевернутой* U-образной кривой. Сопоставимое решение может быть продемонстрировано поэтическим циклом «Любовь и жизнь женщины» (см. выше). Цикл построен на поэтапном увеличении женского счастья от первого чувства, к замужеству, материнству (№ 1–7) и резко обрывающегося в конце по причине преждевременной смерти мужа (№ 8).

Собственно U-образная схема предполагает наличие начальной счастливой ситуации, которая рядом событий доводится до критического положения (онтологический низ – Д.В.), где происходит

осознание некой истины («перипетия» и «узнавание» – термины Аристотеля в «Поэтике», 1450a35, 1452a30–33), что способствует разрешению проблемы и приводит к счастливому финалу.

Фаза 1		Уровни онтологической модели	Фаза 2	
Этапы фазы	Этапы цикла		Этапы цикла	Этапы цикла
a – импульс (случайная встреча)	1. Экспозиция («рифмы», «ритмы», «струна»)	Максимум познания, достижение невозможного, инореальность, свобода (онтологический верх)	8. Послесловие / Эпилог (дружеский «поцелуй»)	d – применение, гармонизация, созерцание (возможность)
b – реализация импульса (песня-пожелание)	2. Завязка (песня- пожелание)	Целеполагание Логические взаимосвязи	7. Развязка (песня-привет)	c – результат (городской осенний пейзаж)
c – результат (городской зимний пейзаж)	3. Развитие действия (прогулка)	← Локализация / Снятие ограничений →	6. Осложнение действия (военный поход)	b – реализация импульса (молитва- пожелание)
d – применение: опасность (невозможность)	4. Коллизия 1 (внутр. /внешн. конфликт)	Максимальное ограничение возможностей (онтологический низ)	5. Коллизия 2 рефлексия о встрече	a – возобновление импульса и противодействие ему

Схема 1. Онтология 8-элементного цикла повествования и вокального цикла «Не разлучат»

В цикле «Не разлучат» реализуется U-образная схема. Особенность предлагаемого подхода состоит в установлении в рамках 4-уровневой онтологической схемы абсолютной симметрии этапов, представленных элементами сюжета. Цикл открывается нежданной встречей, всколыхнувшей множество чувств («Тонких сплетений и рифмы, и ритмы», № 1, Экспозиция). Далее развивается тема лирической героини, настраивающей на позитивное восприятие всей сложности бытия («Как же я желаю вам», № 2, Завязка), предающейся созерцанию городских зимних пейзажей («Я пойду очень тихо и медленно», № 3, Развитие действия) и сокрушающейся об упущенных возможностях («Там, в давно далёком прошлом», № 4, Коллизия 1 – онтологический низ).

Восходящая фаза цикла – диалогическая. Тема встречи (№ 1a) подхватывается романсом «Как рада встрече» (№ 5a, Коллизия 2 – онтологический низ). Коллизия, строящаяся на запретах «Нет, не пиши...», «Не искушай...» и цитируемом запрете «Не уходи» (Н. Зубов, 1899), кульминирует в конечном «Не уйду». Мотивы признания в любви и написания письма в иной комбинации встречаются в 5-й главе «Капитанской дочки» А.С. Пушкина, также повествующей о женской судьбе.

Следующим романсом, давшим название циклу, вводится ситуация нарушения социального равновесия («Мой милый друг, *не разлучат* нас», № 6, Осложнение действия), отсылающая к прощанию Гринёва-младшего и Марьи Ивановны именно в 6-й главе повести А.Пушкина. Примечательно, что в 4-й главе повести дуэль между Гринёвым и Швабриным проходила на берегу речки, а 4-й романс начинается со слов «Там, в давно далёком прошлом, / На песчаном берегу».

В романсе «В заботах дня ловлю я снова» (№ 7, Развязка) лирическая героиня ставит под сомнение поэтические эксперименты автора романсов («Но всё ж простите, / Вы ведь не поэт...»), хотя и принимает его творческие послания: «...Но в строчках песен слышу твой привет» (№ 7).

В романсе «По-дружески» (№ 8, Послесловие/Эпилог – онтологический верх) наступает просветление чувств и обретается покой, необходимые для того, чтобы поцелуй стал возможным.

Уровневые соответствия. Целостность цикла на уровне онтологического объединения романсов, расположенных в рис. 1 симметрично, обеспечивается ключевыми мотивами и образами.

Онтологический верх (свобода). Мотив радости и улыбки (№ 2) переходит по горизонтали в мотив дружеского поцелуя (№ 8) во время второй случайной встречи.

Уровень целеполагания. Песнь-пожелание «Как же я желаю Вам» (№ 2) находит продолжение по горизонтали в песне-привете («...слышу твой привет», № 7). При этом весне («За весной, за поворотом...», № 2) противопоставляется осень («Осенний лист ковром ложится», № 7).

Уровень локализации действия и снятия пространственных ограничений. Мотив дороги, а именно прогулки по заснеженному парку (№ 3) переходит в мотив отправления на войну (№ 6).

Онтологический низ (максимум ограничений). Принадлежность к нижнему уровню коррелирует с указаниями на прошлое («Там, в давно далёком прошлом», № 4, «Через года, через

года», № 5). Сожаление «Жаль, что только высшей школы / Нам для жизни этой нет» (№ 4) компенсируется строкой «Ты пишешь много о науках» (№ 5). Приглушены и радость цвета осени (№ 4), и слова любви («Но слов любви не жду сейчас», № 5).

Фазовые соответствия. Следует также указать на фазовый механизм циклообразования, относительно которого ожидается, что соответствующие этапы восходящей и нисходящей фаз имеют общие мотивы. Соответствие этапов 1а и 5а, на которых возникает некий импульс (а), возможно, эмоциональный, было отмечено выше («случайная встреча» и рефлексия по данному поводу).

Параметр «Реализация» (b) состоит в признании в любви в песне-пожелании «Как же всё-таки не просто» («Пусть вас радость ожидает», № 2b, нисходящая фаза) и в молитве-пожелании («Мой милый друг», «Живым быть Вам желаю я», «Люблю тебя...», № 6b, восходящая фаза).

Параметр «Результат» (c), во-первых, локализует действие – мотивы заснеженного города (№ 3с, нисходящая фаза) и осеннего городского пространства, через которое общаются поэт и лирическая героиня (№ 7с, восходящая фаза); во-вторых, подчёркивает смысловую рифму «свет – привет» («Льётся тёплый оранжевый свет», № 3; «Но в строчках песен слышу твой привет», № 7).

Параметр «Применение» (d) предполагает возникновение определённых жизненных ситуаций (см. выше, № 4d, № 8d). В качестве сопутствующего выступает мотив толпы: «Разошлись толпой весёлой» (№ 4d, нисходящая фаза), «Вчера на улице в толпе» (№ 8d, восходящая фаза).

Из изложенного следует, что мотивы, входящие в стихотворения нисходящей фазы с авторством Т. Жибуртович и в стихотворения восходящей фазы с авторством Д. Денисова, связаны между собой средствами уровневой (1 и 8; 2 и 7; 3 и 6; 4 и 5) и фазовой (1а и 5а; 2b и 6b; 3с и 7с; 4d и 8d) организации цикла как единого целого посредством системы общих мотивов.

В музыкальном тексте большинства романсов цикла «Не разлучат» можно отметить опору на лирико-романсовый стиль XIX – начала XX вв. прежде всего русской музыкальной культуры. Среди черт стиля, о котором идет речь, можно отметить большее значение поступенного движения в мелодии, песенных терцовых и секстовых интонаций. При этом встречаются выразительные остроинтервальные ходы, отвечающие экспрессии поэтического текста в тех или иных фрагментах. Господствующая мягкая лирическая романсовость мелодической линии поддержана простой, функциональной основой гармонического плана. Разнообразие гармонического языка выражается в достаточном количестве отклонений, модуляций в процессе развития, применение некоторых эксклюзивных для указанной гармонической основы средств (например, гармония минорной доминанты). В противовес явной двухчастности цикла, связанной с авторством поэтических текстов, интонационная основа музыкального текста является началом, объединяющим две части цикла.

Единство цикла с точки зрения мелодико-гармонического языка поддержано единством господствующей в цикле структурой, т. е. композиционным строением каждого романса. Все они написаны в куплетной форме, основой куплета является одночастная форма. Только первый романс несколько отличается по форме от остальных и опирается на куплетно-вариационную форму.

Определенную закономерность можно выявить в общем тональном плане романсов. Так, тональности романсов первой части находятся в кварто-квинтовом соотношении друг с другом: d-moll – a-moll – e-moll – a-moll, причем все они объединяются вокруг a-moll, как близкие (1 степень родства). Тональности романсов второй части опираются на терцовое соотношение: c-moll – e-moll – g-moll – B-dur. И только последнее соотношение возвращается к кварто-квинтовому B-dur – F-dur, замыкая подобным способом весь цикл. При этом первая тональность второй части создает яркий контраст к тональностям первой части. Эта контрастность поддержана далекостью первых 3 тональностей этой части по отношению друг к другу. Только к концу формируется определенная закономерность движения по близким тональностям, что приводит к мажорной тональности в конце. Таким образом формируется общая линия развития в цикле от минора к мажору, при этом в начале второй части эта линия усложнена контрастами и неблизкими соотношениями.

Выводы. По итогам проведённого анализа может быть сделан вывод о том, что целостность цикла «Не разлучат» обеспечивается на уровне мелодико-гармонической и тональной организации музыкального текста, а также особыми механизмами циклообразования, выявленными в рамках его уровневой и фазовой организации.

Вокальный цикл «Не разлучат»

1. ТОНКИХ СПЛЕТЕНИЙ

(экспозиция)

Слова Т. Жибуртович

*Тонких сплетений и рифмы, и ритмы
Тронули снова на сердце струну,
Как оно бьётся сегодня, и дышит,
И замирает, и с ним я тону
В сини небесной в лазоревой сини,
И на каких же высотах опять
Думы мои закружились с твоими
Так, что друг друга смогли повстречать
Мы через годы случайно... случайно?
Нет, не случайно, наверно для нас
Это судьба и прекрасная тайна,
Это судьба и не в силах сейчас
Спрятать ни радость свою, ни улыбку,
В сини лазоревой снова тону,
Тонких сплетений и рифмы, и ритмы
Тронули снова на сердце струну.
(1999–2000)*

2. КАК ЖЕ ВСЁ-ТАКИ

(завязка)

Слова Т. Жибуртович

*1. Как же всё-таки непросто
Жить на этом белом свете,
Жить на этом белом свете,
Где сплошной круговорот
2. Всех печалей и успехов
Наплывёт и канет в Лету,
А весна в наряде светлом
Снова кружит хоровод!
3. Хороводом кружит снова,
Неба звонкой бирюзою,
Зеленью берёзок нежной,
Как же я желаю вам,
4. Чтобы веешню водою
Унесло о чём не стоит
Даже думать, чтоб судьбою
Быть обласканными! Там
5. За весной, за поворотом
Пусть вас радость ожидает,
Пусть своим круговоротом
Беспечально жизнь идёт,
6. Коль не сладилось что-то,
Всё равно ведь в Лету канет,
Всё равно в наряде светлом
К нам опять весна придёт. (2019–2020)*

8. ПО-ДРУЖЕСКИ

(послесловие)

Слова Д. Денисова

*Внезапно Вас я повстречала
Вчера на улице в толпе.
Смотрела в даль и вдруг неожиданно:
Глаза в глаза, словно во сне.*

*Мечтала Вас прижать в объятьи,
Томилась столько, но всё зря.
А тут случайно, что за счастье!
Вас Бог послал ко мне сюда!*

*Мечтала Вас увидеть снова
Просто по-дружески обнять.
И вот Вы здесь передо мною.
Так дайте ж Вас поцеловать!
(2023)*

7. В ЗАБОТАХ ДНЯ

(развязка)

Слова Д. Денисова

*1. В заботах дня ловлю я снова
Твой нежный взгляд среди сует,
Среди листвы и шума городского,
Но всё ж простите, Вы ведь не поэт.
2. Вам музы вновь вскружили мысли,
Их сонм парит вокруг Вас всегда,
Я Вас люблю, но не серьезно
Вы каждый раз, как видите меня.
3. Вы так мудры, богат Ваш опыт,
Седин пора уже пришла,
А Вы шутить, да беззаботно
Романсы петь и рифмовать слова!
4. Осенний лист ковром ложится,
Огнём пылает листопад.
Уж стая птиц на юг стремится,
И жизнь идёт, идёт, летит.
5. В заботах дня ловлю я снова
Твой нежный взгляд среди сует,
Уже не слышно шума городского,
Но в строчках песен слышу твой привет.
(2021, 2024)*

3. Я ПОЙДУ ОЧЕНЬ ТИХО

(развитие действия)

Слова Т. Жибуртович

*1. Я пойду очень тихо и медленно
В старый город, где падает снег,
Где от окон аркадно-модерновых
Льётся тёплый оранжевый свет.
2. Проливается свет через кружево
Старых вязов и тополей,
Хлопья кружатся в синих сумерках,
Исчезают в глубинах аллей
3. Силуэты историй вневременных,
Как тревожен и лёгок их след.
Я пойду очень тихо и медленно
В старый город, где падает снег...
(1998)*

4. ТАМ В ДАВНО ДАЛЁКОМ

(коллизия 1)

Слова Т. Жибуртович

*1. Там, в давно далёком прошлом,
На песчаном берегу
Деревянный дом высокий,
Я старалась не могу
2. Позабыть, и эти стены –
На тяжёлом брус брус,
Радости своей осенней
Горький и щемящий вкус,
3. Что меня кружила, тая,
Исчезая за окном,
Ах, невовремя смеялась,
Говорила не о том,
4. Ни минуты не ценила,
Паузы не берегла,
Было – не было, проплыло,
Всё вобрав, не отдала.
5. Разошлись толпой весёлой,
Как студенты прежних лет,
Жаль, что только высшей школы
Нам для жизни этой нет.
(2000)*

6. НЕ РАЗЛУЧАТ

(осложнение действия)

Слова Д. Денисова

*1. »Мой милый друг, не разлучат
Нас ни года и ни судьба.
Молю о Вас, о новой встрече,
Хочу с тобою быть всегда!
Молю о Вас, о скорой встрече,
С тобою рядом навсегда!
2. Крепка ль рука и Ваше слово?
Живым быть Вам желаю я.
Коль не судьба увидеть снова,
Так не забудьте Вы меня.
Коль не судьба увидеть снова,
Так вспоминай же ты меня!«
3. »Желанная, моя звезда,
Люблю тебя я всей душой.
В мой смертный час мольба последняя
К тебе одной, к тебе одной!
Но суждена мне встреча верная
С одной тобой, только с тобой!« (2020)*

5. КАК РАДА ВСТРЕЧЕ

(коллизия 2)

Слова Д. Денисова

*1. Как рада встрече, друг мой, милый?
Давно не видела тебя.
Ах, как же время пролетело:
Через года, через года.
2. Глаза твои, твои улыбки
Тревожат душу каждый раз.
Слова яркие и даже пылки,
Но слов любви не жду сейчас
3. Ты пишешь много о науках,
О разных тайнах бытия,
Да, чудеса не только в книгах,
Они в словах твоих всегда.
4. Твоих речей безмерной силой,
Как зачарована, в плену.
И возникает образ милый,
Твой образ снова наяву.
5. Нет, не пиши мне строк признанья,
Не искушай судьбы моей.
Без них мне скука и терзанье,
От них горю ещё сильнее.
6. Отрадна мне твоя забота,
Любовь ко всем делам Земли.
И вновь романс мне петь охота:
«Не уходи, не уходи!»
7. Немногословна я обычно,
Уж извини, что вот пишу.
Сказать хотела я Вам просто:
«Не ухожу, не ухожу!» (2020)*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Денисов Д. В. Античные музы как этапы мифопоэтического генезиса: Метрическое и динамическое освоение восьмизначной модели повествования (на материалах романа И. С. Тургенева «Накануне») // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2025. Т. 27, № 4 (103). С. 102-116. DOI 10.37313/2413-9645-2025-27-103-102-116.
- 2 Frye, N. The Great Code. The Bible and literature. Arc Paperbacks, London – Melbourne – Henley, 1983. 261 p.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Е. В. Кабанова

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОЦЕНИВАНИЯ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ БРС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ВУЗЕ

Исследование посвящено изучению удовлетворенности студентов балльно-рейтинговой системой (БРС) при изучении иностранного языка и оценке её влияния на учебную мотивацию. В ходе работы было проведено анонимное анкетирование с последующим качественным анализом открытых ответов. Результаты показали, что цифровая БРС повышает прозрачность критериев оценивания и обеспечивает предсказуемость академических результатов. Респонденты отмечают снижение экзаменационной тревожности и рост осознанной учебной активности. Наряду с этим выявлены основные барьеры внедрения: отсутствие мгновенной обратной связи, технические сбои платформы и необходимость ручного расчёта рейтинга. В целом система успешно реализует принципы формирующего оценивания.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система; цифровая трансформация; формирующее оценивание; иностранный язык; ЭИОС; учебная мотивация.

Перевод учебного процесса в цифровую среду меняет подходы к контролю знаний. Традиционные методы оценки постепенно заменяются электронными инструментами, что влияет не только на формат взаимодействия, но и на саму логику оценивания. В этих условиях вузам требуются системы, обеспечивающие непрерывный и объективный мониторинг успеваемости. Особое значение в этом контексте приобретает балльно-рейтинговая система (БРС), которая в цифровой среде трансформируется из простого механизма накопления баллов в инструмент формирующего оценивания. БРС позволяет фиксировать динамику академической успеваемости в режиме реального времени, автоматизировать расчёт итоговых показателей и создавать персонализированные образовательные траектории, отвечающие современным требованиям ФГОС ВО. Многие исследователи [2: 145] указывают на то, что при растущем объеме изучаемого материала традиционная форма экзамена становится нерезультативной и зачастую приводит к усреднению результатов студентов, занимающихся регулярно, и тех, кто учится только в период сессий. Даже консервативно настроенное педагогическое сообщество единодушно отмечают, что традиционная шкала оценивания не обеспечивает достаточной дифференциации: одна и та же итоговая оценка зачастую скрывает принципиально разный уровень освоения материала.

В Приволжском государственном университете путей сообщения балльно-рейтинговая система оценивания была введена в режиме апробации с 2023 года и в обязательном порядке для всех дисциплин с 2024 года. Интерес автора обусловлен участием в составе рабочей группы по корректировке положения о применении БРС после апробации. Целью исследования являлось определение успешности внедрения БРС в учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» и выявление отношения студентов к различным аспектам её реализации. Опрос обучающихся показал, насколько оправданы редакторские правки и что еще необходимо изменить в данной системе, чтобы использовать данный инструмент с максимальной пользой как для обучающихся, так и для преподавателей.

Дисциплина «Иностранный язык» в силу своей практико-ориентированной природы и комплексной структуры компетенций (аудирование, говорение, чтение, письмо, межкультурная коммуникация) особенно чувствительна к качеству, регулярности и критериальной обоснованности контроля. Цифровые модули БРС дают возможность не только стандартизировать оценочные

процедуры, но и интегрировать автоматизированные средства проверки, электронные портфолио, а также инструменты само- и взаимооценки, что способствует формированию автономии обучающихся и развитию навыков самоорганизации.

В пилотном опросе приняли участие студенты трех академических групп (итого 65 респондентов) специальности 23.05.04 «Эксплуатация железных дорог» второго курса, которые завершили обучение по дисциплине и имели опыт оценивания всех трех семестров по БРС. Опрос проводился анонимно на платформе Google Forms и после проведения итоговой аттестации для исключения каких-либо субъективных факторов. Обучающимся было предложено ответить на 20 вопросов относительно различных аспектов применения БРС оценивания по иностранному языку. Форматы вопросов варьировались от оценочной шкалы, множественного выбора до открытого ответа.

Результаты анкетирования демонстрируют высокий уровень принятия студентами балльно-рейтинговой системы. Средние оценки по шкале «прозрачность системы начисления баллов» составили 9,47 из 10, что свидетельствует о минимальном расхождении мнений и оперативной адаптации студентов к новой системе оценивания. Согласно положению о БРС, предполагается некоторая вариативность в системе начисления баллов в зависимости от дисциплины, что ведет к необходимости довести до сведения студентов принципиальные моменты, то есть не только выложить документ в ЭИОС на странице курса, но и проговорить на первом занятии все основные положения, ответить на вопросы и дать необходимые пояснения.

Качественный анализ открытых ответов выявляет, что прозрачность системы ассоциируется у студентов прежде всего с возможностью непрерывного мониторинга собственного прогресса (93 % упоминаний). Это полностью согласуется с логикой формирующего оценивания: постоянная обратная связь помогает студентам осознанно управлять своим обучением и развивать навыки самоконтроля. Также 95 % респондентов отмечают, что стало «легче отслеживать прогресс по дисциплине», что позволяет рассматривать её как доминирующий принцип восприятия цифровой БРС.

Одним из наиболее значимых результатов исследования является подтверждение гипотезы о положительном влиянии БРС на учебную мотивацию. 89 % респондентов отметили изменение отношения к учёбе после внедрения системы в сторону большей осознанности и вовлечённости. Каждое задание и вид деятельности имеет определенный вес в баллах и приближает студента к успешному прохождению промежуточной аттестации. Студенты получают возможность самостоятельно планировать учебную нагрузку, распределяя усилия между текущими заданиями и промежуточной аттестацией, а визуализация накопленных баллов отражает прогресс и достижимость целевых показателей; интеграция посещаемости и академической активности в рейтинговую модель поддерживает регулярность образовательного взаимодействия. Возможность получения премиальных баллов стимулирует студентов выполнять задания повышенной сложности и участвовать в олимпиадах, конференциях и т. д.

Качественные данные дополнительно раскрывают мотивационные механизмы системы. Респонденты последовательно указывают на такие преимущества, как «предсказуемость итогового результата» (65 %), «меньше стресса на промежуточной аттестации» (27 %) и «мотивация лучше учиться и не пропускать пары» (60 %).

Понятность и прозрачность БРС достигается за счет представления всех набранных баллов в течении семестре в журнале учета. При оценке интерфейса журнала студенты указали на удобство отображения баллов в процентах, что упрощает их сопоставление с традиционной шкалой. Также была отмечена графа «процент от текущего максимума», которая наглядно отражает фактическую успеваемость на конкретный момент семестра. В качестве еще одного преимущества визуализации 90 % респондентов выделили цветное форматирование, облегчающее восприятие данных.

При разработке положения о БРС авторы старались учесть специфику различных дисциплин и предложили вариативность распределения баллов между контрольно-оценочными мероприятиями текущего контроля (КОМТК) и промежуточной аттестации (КОМПА) от 60 до 80 за КОМТК и от 20 до 40 за КОМПА. Выбор соотношения по каждой дисциплине отводится на усмотрение решения кафедры, ведущей данную дисциплину. Если смотреть на практику применения БРС в других вузах, то распространенными пропорциями текущего контроля и промежуточной аттестации указываются: 60/40; 70/30; 75/25 [1: 167], менее частотные соотношения: 50/50 [3] или 40/60. Учитывая исключительно практико-ориентированный аспект дисциплины «Иностранный язык», кафедрой «Лингвистика» ПривГУПС было принято решение максимальное количество баллов перевести в текущий контроль, тем самым давая студентам возможность набрать баллы, достаточные для получения самых высоких оценок «автоматом». С точки зрения преподавателя эта схема оправдана еще и тенденцией к уменьшению часов на прием зачетов (0,15 ак.ч.) и экзаменов (0,3 ак.ч.), что усложняет процесс проверки

заданий весом 30–40 баллов, в то время как многочисленные текущие задания на практических занятиях и реальная практика иноязычной коммуникации обесцениваются в баллах.

Анализ предпочтений респондентов относительно распределения баллов между компонентами КОМТК и КОМПА показывает, что 32 % студентов поддерживают текущую модель, 47 % склоняются к модели 70/30 и 21 % респондентов предпочитают вариант 60/40. Данное распределение ответов респондентов вызвало некоторое замешательство при интерпретации. Выбор соотношения 60/40 очевидно будет выигрышным только для студентов, много пропускающих занятия и не уделяющих должного внимания текущему контролю и академической активности; наличие 40 баллов за КОМПА дает им возможность реабилитироваться и набрать необходимое количество баллов на сессии. Такой подход выполнения работ в последний момент совершенно не обеспечивает системности и последовательности в освоении иностранного языка и усиливает нагрузку на преподавателя в период сессии. Вариант 70/30, к которому склоняется большинство респондентов, мог бы быть «золотой серединой», но, к сожалению, отражает нерадостную картину снижения стремления студентов к оценкам «хорошо» и «отлично», и тем самым получается, что преподаватель будет ставить «удовлетворительно» «автоматом», а более сильные студенты должны будут проходить еще и процедуру сдачи экзамена. На мой взгляд, главной задачей применения БРС было возвращение студентов в аудитории и поощрение академической активности в течение семестра, чтобы заслуженно и оправданно освободить успешных студентов от прохождения процедур зачетов и экзаменов. Это в целом согласуется с компетентностным подходом ФГОС ВО, где акцент смещается с итоговой аттестации на формирование и демонстрацию навыков в процессе обучения.

Что касается учёта посещаемости (это был один из самых обсуждаемых моментов рабочей группы по БРС), большинство респондентов (93 %) поддерживают сам принцип включения академической активности / посещаемости в рейтинговую модель. Однако 7 % респондентов, выразивших несогласие, аргументировали позицию тем, что «присутствие на паре $\neq$ усвоению материала» и что жёсткий учёт посещаемости может снижать мотивацию.

На вопрос о том, какой вес в баллах оптимален для посещаемости/академической активности на практических занятиях ответы распределились следующим образом:



Разброс мнений показывает, что в студенческой среде нет единодушия по этому вопросу. Студенты, регулярно посещающие и активно работающие на занятиях, хотят, чтобы эта работа нашла максимальное отражение в баллах, однако другая сторона (студенты-участники молодежных движений, творческих коллективов, спортсмены и пр.) стремятся снизить данный КОМТК до минимума, поскольку им приходится нередко пропускать пары по уважительным причинам. Таким образом, диапазон 20–30 % является оптимальным для большинства, обеспечивая справедливое оценивание работы на практических занятиях и не лишая возможности набрать хорошие баллы для тех, кто пропустил занятия по какой-либо причине.

В предложенной математической модели начисления баллов 25–42 % баллов можно было набрать за счет выполнения заданий в ЭИОС университета. В своей практике я достаточно часто применяю задания в ЭИОС как для работы в классе, так и для домашней работы, поскольку широкий функционал позволяет осуществить быструю проверку, обеспечить активную отработку с привлечением всех студентов, интегрировать аудио и видео материалы, сделать изучение лексики и грамматики максимально наглядным. Оценка заданий, размещённых в электронной информационно-образовательной среде, демонстрирует высокий уровень принятия респондентами цифровых форматов работы: среднее значение по пятибалльной шкале составило 4,73.

Качественный анализ преимуществ выявляет четыре ключевых кластера:

Полученные данные подтверждают готовность студентов к работе в цифровой среде. При этом упражнения в ЭИОС не сводятся к стандартному тестированию, а представляют собой комплексные учебные материалы, органично встроенные в структуру курса. Вместе с тем выявлены системные ограничения, требующие методико-технической оптимизации. Наиболее часто упоминаемый недостаток – отсутствие мгновенной обратной связи (47 %).

Кластер преимуществ	Частота упоминаний	Педагогическая интерпретация
альтернатива традиционным письменным домашним заданиям	(67%)	разнообразие форм учебной деятельности, снижение монотонности
качественная отработка изученного материала	(67%)	реализация принципа закрепления через практику, интервальное повторение
мотивация к регулярности/системности	(53%)	формирование учебной привычки, профилактика «накопления долгов»
упорядоченная организация самостоятельной работы	(40%)	развитие автономии обучающегося, подготовка к lifelong learning

Студент не может просмотреть допущенные ошибки сразу после попытки, просмотр становится возможным только после закрытия задания для всех, для обеспечения равных условий выполнения и сокращения возможного списывания. Также 35 % студентов отмечают, что временами сталкивались со сложностями из-за технических сбоев или проблемы с оборудованием (микрофон/камера). 16 % респондентов признали использование ИИ-ассистентов при решении заданий, что является крайне сложной проблемой в преподавании в наше время. Задачей преподавателя становится предусмотреть такие механизмы сдачи задания, чтобы нейросети могли работать только как вспомогательный инструмент, помощник, а не полноценная замена учебной деятельности студента. Потенциальными решениями могут стать задания с открытым аудио/видео ответом, требующие навыков ведения коммуникации на иностранном языке (ведет к увеличению трудовых и временных затрат преподавателя на проверку), а также интеграция инструментов прокторинга для контрольных мероприятий.

Среди КОМТК, которые респонденты выбрали как самый простой способ набора баллов: работа с текстами по специальности и выполнение заданий в ЭИОС (80 %). Данный результат подтверждает востребованность профессионально-ориентированного контента, что соответствует требованиям ФГОС к формированию иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной коммуникации и свидетельствует об успешной интеграции цифровых инструментов в содержательную структуру курса. Тем не менее, другие важные оценочные мероприятия, такие как устные монологические и диалогические высказывания (20 %), аудирование и просмотр видео с последующим обсуждением, фонетические упражнения (26 %), изучение профессиональной лексики (40 %) отмечены меньшим количеством респондентов. Все указанные КОМТК требуют устного ответа и препятствуют использованию ИИ для решения поставленных задач, тем самым они более объективны для определения степени сформированности требуемых компетенций. Критики БРС часто отмечают смещение внимания в сторону тестирования в данной системе, чего мы и старались избежать путем выделения должного количества баллов именно на коммуникативные мероприятия.

При анализе факторов, затрудняющих изучение дисциплины и набор баллов, респонденты выделяют две основные группы причин: большая загруженность другими предметами и низкий исходный уровень знаний по предмету (47 %). Также респонденты отмечали недостаточное количество часов на дисциплину (20 %).

Отдельного внимания стоит вопрос перевода рейтинговой оценки в традиционную четырехбалльную шкалу. Если рассматривать практику применения в различных вузах, то следует отметить, что границы достаточно размыты [1: 167]. Нижняя граница «удовлетворительно» варьируется от 40 до 70, а «отлично» от 70 до 90. В нашем вузе в положении о БРС прописаны следующие границы: 60–75–90. Респонденты в целом поддержали такое распределение, но в пожеланиях отметили снижение до 85 баллов для оценки «отлично». Такое предложение стоит рассмотреть, чтобы сделать систему более гибкой для студентов, особенно когда итоговая оценка строится на базе среднего арифметического предыдущих этапов и недоработки одного семестра мешают студентам получить более высокий итоговый балл по дисциплине. И даже несмотря на то, что опрос показывает 100 % удовлетворенность респондентов итоговыми результатами по дисциплине, мне как преподавателю видно, что не все обучающиеся реализовали свой потенциал в полной мере.

Проведённый опрос показывает, что студенты успешно адаптировались к внедренной балльно-рейтинговой системе оценивания. Хотя количество респондентов было ограничено, но уже на этом этапе можно сделать предварительные выводы. Система начисления баллов по дисциплине, представленная в виде приложения к РПД, дает студентам исчерпывающую информацию по всем видам деятельности и критериям оценивая. Регулярно обновляемый журнал учета баллов обеспечивает прозрачность и динамику прогресса по дисциплине. В целом, предложенная модель соотношения КОМПА и КОМТК доказала свою работоспособность и позволила обучающимся добиться желаемых

результатов. Обучающиеся подтвердили изменения в отношении к учебе в сторону большей дисциплинированности и системности. А задания в ЭИОС университета показали свою дидактическую значимость как в ходе организации самостоятельной работы, так и как варианта дополнительных КОМТК для отработки пропусков. Для меня как участника рабочей группы оказалось крайне важным то, что студенты положительно оценили изменения в системе оценивания, показали большую дисциплинированность в своевременном представлении заданий, стремлении выполнять задачи повышенной сложности, чтобы повысить итоговый рейтинг по дисциплине. Таким образом, БРС является мотивирующим инструментом при работе со студентами и позволяет добиваться большей академической активности, которая крайне важна при изучении иностранного языка в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Дуров В. И. Опыт применения балльно-рейтинговой системы оценивания в военном вузе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. Т. 19. № 2. С. 161-180.
- 2 Калюжная Е. В., Купина Н. И. Применение балльно-рейтинговой системы в современном вузе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. № 26. С. 145-149.
- 3 Мальцева Н. Н., Пеньков В. Е. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки // Высшее образование в России. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ballno-reytingovaya-sistema-dostoinstva-i-nedostatki> (дата обращения: 08.04.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. М. Кашевская

Россия, г. Москва, Российский университет транспорта

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема формирования методологической и методической культуры преподавателя транспортного вуза в условиях технологической трансформации отрасли и реформирования высшего профессионального образования. Цель исследования – раскрыть сущность, структуру и взаимосвязь методологической и методической культур как интегральных компонентов профессионализма преподавателя. На основе анализа научно-педагогической литературы уточнены понятийные категории «методологическая культура» и «методическая культура», выделены их ключевые компоненты: гносеологический, аксиологический, рефлексивно-прогностический и интегративно-проектировочный. Показано, что методологическая культура обеспечивает теоретическую глубину и системность педагогической деятельности, тогда как методическая культура трансформирует теоретические основания в эффективные образовательные практики. Обоснована диалектическая взаимосвязь данных феноменов, предложены организационно-педагогические условия формирования профессиональной культуры преподавателя: непрерывное повышение квалификации, научно-методическое сопровождение, сетевое взаимодействие с предприятиями отрасли, система стимулирования инновационной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации преподавателей транспортных вузов, совершенствовании учебно-методического обеспечения образовательного процесса и формировании критериев оценки профессиональной компетентности педагогических кадров.

Ключевые слова: методологическая культура, методическая культура, транспортное образование, преподаватель транспортного вуза, высшее образование.

Непрерывное технологическое развитие сферы транспорта требует повышения уровня подготовки отраслевых специалистов. Новые вызовы ведут к необходимости поиска путей решения поставленных задач путем реформирования высшего профессионального образования в российских транспортных вузах. Преподаватель высшей школы является главным субъектом в контексте реализации новой модели высшего профессионального образования. Подготовленность преподавателя определяется степенью его мотивированности, компетентностью, условиями среды университета и личной культурой. Культуру преподавателя высшей школы рассмотрим с методологической и методической точки зрения.

Понятие методологической культуры рассматривалось в работах Ф. Бэкона, Р. Декарта, И. Канта, М.М. Розенталя, П.Ф. Юдина, В.А. Сластенина, В.Э. Тамарина, Е.В. Бережновой и других ученых как интегративное качество личности преподавателя, отражающее осознанное владение совокупностью методов, принципов, способов научного познания, планирования профессиональной деятельности и собственной рефлексии. Уточнение понятия «методология», сделанное Д.В. Манушиным, определяет его как «совокупность методов и приемов, имеющее общие принципы, условия реализации и предназначенное для достижения целей ряда субъектов, которые путем прохождения сложных этапов воздействуют на изучаемую теоретическую или практическую систему» [1: 49].

В научно-педагогической литературе одновременно с методологической встречается понятие «методической культуры» преподавателя, которое рассматривалось исследователями И.Н. Артемьевой, Т.Н. Бережной, Р. Мильруд, Н.В. Солововой и др. как применение практического опыта в педагогической деятельности. При исследовании феномена методической культуры преподавателя вуза Л.В. Степкина определяет ее как «методическое мастерство в профессиональной деятельности, отражающее достижения научной мысли и практического опыта» [2: 381].

В педагогическом словаре Г.М. и А.Ю. Коджаспировых методика в образовании понимается как описание конкретных приемов педагогической деятельности, в то время как методология является теоретической системой знаний для внедрения их в практику воспитания, обучения и образования [3: 79].

Рассмотрим оба понятия в контексте образовательного процесса в транспортном вузе, исходя из того, что методологическая культура преподавателя представляет собой сложную систему знания теоретических основ, а методическая – способов применения теории на практике. Высокая методологическая культура преподавателя транспортного вуза способствует анализу современных тенденций развития транспортной отрасли и передаче студентам актуальной качественной информации [4: 72]. Выделим гносеологический, аксиологический, рефлексивно-прогностический и интегративно-проектировочный компоненты методологической культуры. Гносеологическое знание категориального аппарата ведет к пониманию специфики транспортной отрасли, необходимому при подготовке материалов, требующих непрерывной адаптации в условиях высоких темпов инновационного развития. Аксиологический компонент связан с пониманием ценности передаваемого знания студентам, личного вклада в становление конкурентоспособных специалистов. Третий компонент представляет собой способность анализировать собственную педагогическую деятельность, корректировать образовательный процесс, сделать выводы, способствующие педагогическому росту. Четвертый компонент основан на междисциплинарном и системном подходах и проявляется в умении синтезировать знания из смежных областей для проектирования образовательных модулей, способствующих усвоению совокупности знаний, а не отдельных элементов. К примеру, при изучении логистики важно показать ее связь с транспортной экологией, экономикой, информационными технологиями, что позволяет не только получить общую картину о значимости отдельного предмета, но и повторить материал смежных дисциплин.

По В.А. Сластенину основными признаками сформированной методологической культуры преподавателя является: владение понятийным каркасом педагогической науки; умение распределять понятия от абстрактного к конкретному; способность преобразовывать теорию в метод познавательной деятельности; целостно образующее мышление, направленное на генезис педагогических форм; стремление выявить историческое развитие педагогического знания; критическое мышление; рефлексия собственной деятельности и остальных участников образовательного процесса; доказательное опровержение антинаучных позиций; понимание мировоззренческих и гуманистических функций педагогики [5: 69-70].

Методическая культура преподавателя транспортного вуза проявляется в адаптации абстрактных теоретических моделей к решению прикладных отраслевых задач. Тренды современного общества диктуют необходимость обработки информации перед ее подачей аудитории. Студенты 21 века обладают клиповым мышлением, осложняющим усвоение сложного знания в короткие сроки. Преподаватель должен владеть методами интерактивных форм обучения, имитирующих профессиональную деятельность. Речь не идет об упрощении знания, но о важности поэтапного усложнения для тренировки восприятия сложной информации. Не менее важна цифровая компетентность, умение работать с тренажерами-симуляторами и специализированным программным обеспечением. Даже если университет не обладает данным ресурсом, существуют платформы, позволяющие реализовать задуманное и предоставить учащимся разработанные материалы в качестве самостоятельной работы. Важным аспектом, который должен учитывать преподаватель при подготовке образовательного контента, является адаптация информации в контексте транспортного образования. В преподавании физико-математических или технических

дисциплин при составлении практикумов вместо классических примеров необходимо использовать кейсы, отражающие реальные проблемы отрасли, направленные на поиск их решения. Гуманитарные дисциплины также нуждаются в изменении представляемой информации соответственно будущей специализации студентов. Качественная проработка контента и подбор актуальных методов преподавания обеспечивают улучшение подготовки будущих специалистов.

Важно подчеркнуть диалектическую связь методологической и методической культур преподавателя транспортного вуза. Высокий уровень методологической подготовки позволяет не тиражировать знания, а осмысленно создавать авторские материалы, разрабатывать методы и технологии, отвечающие специфике транспортного образования. Развитая методическая культура, подкрепленная методологической основой, способствует умению выбирать и применять в своей деятельности систему образовательных методов и практик, наилучшим образом подходящих для обучения студентов конкретной специальности.

Формирование методологической и методической культур преподавателя транспортного вуза требует от университета создания организационной среды. На базе вуза преподаватель должен иметь возможность проходить непрерывное повышение квалификации. Для этого необходимо создание и реализация курсов, состоящих из модулей по философии транспортных наук, методологии педагогического исследования, цифровизации и современным образовательным технологиям. Не менее важным является предоставление научно-методического сопровождения посредством создания методических советов и экспертных групп для консультирования и экспертизы при разработке учебно-методических материалов и иных видов образовательной деятельности. Отраслевой вуз работает в системе с предприятиями, на которых преподаватели могут проходить стажировки и привлекать специалистов-практиков для проведения совместных занятий, консультирования студентов в исследовательской и проектной деятельности. Преподаватель при этом имеет возможность актуализировать содержание своей дисциплины и усилить практико-ориентированный компонент методической культуры. Внешним стимулом формирования методологической и методической культур преподавателя является система грантов и поощрений за разработку новых образовательных моделей и технологий, создание полезных материалов и уникальных разработок в сфере транспортного образования. Такие меры повышают мотивированность преподавателя совершенствоваться и углублять свои теоретические и практические знания.

Таким образом, методологическая и методическая культура преподавателя транспортного вуза представляют собой взаимодополняющие компоненты его личного профессионализма. Методологическая культура предоставляет возможность преподавателю выступать в роли исследователя образовательного процесса и обеспечивает теоретическую глубину и системность педагогической деятельности. Методическая культура реализует теоретические данные в практической практике, обеспечивая высокое качество подготовки будущих специалистов. Синтез методологической рефлексии и методического мастерства является ключевым фактором конкурентоспособности современного преподавателя и залогом значимости его педагогической деятельности при подготовке будущих специалистов транспортного сектора. Дальнейшие исследования в данной области могут быть связаны с разработкой инструментария диагностики методологической и методической культуры преподавателя, а также влиянием цифровизации на данный аспект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Манушин Д. В. Уточнение понятия «методология» // Международный бухгалтерский учет. 2016. № 16 (406). С. 41-60.
- 2 Степкина Л. В. Методическая культура преподавателя вуза: исследование феномена / Л. В. Степкина, Я. В. Шимановская, А. А. Квитковская // ЦИТИСЭ. 2024. № 2 (40). С. 378-385.
- 3 Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000 176 с.
- 4 Бережнова Е. В., Магина А. И. Проблемное видение как элемент методологической культуры преподавателя-исследователя // Строительство: наука и образование. 2020. Т. 10, № 3. С. 68-78.
- 5 Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002 576 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

К. М. Кёниг

Россия, г. Ижевск, Ижевский техникум железнодорожного транспорта –
филиал Приволжского государственного университета путей сообщения

НАВЫКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Автор рассматривает необходимость применения информационно-коммуникативных технологий и искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку. Автор исследует и сравнивает возможности различных мобильных приложений, приводя примеры их применения на занятиях английского языка. Делается вывод о том, что навык применения ИИ-инструментов является необходимым в современной системе образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, мобильные приложения, цифровой навык, расширенный потенциал.

Роль преподавателя английского языка не ограничивается учебным заведением, а варьируется от проводника к получению знаний иностранного языка к наставничеству по организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Фронтальный опрос, монотонное чтение и перевод текстов уже давно не являются передовыми методами, поскольку малоэффективны в образовательном процессе. Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в свою очередь позволяют разнообразить обучение.

На занятиях английского языка цифровой контент достаточно широк: от мультимедийной презентации до мобильных приложений с разными функциями позволяют расширить область их применения. Кроме того, современный преподаватель является образцом и своим примером показывает, как ИКТ позволяет разнообразить занятие в изучении материала, а также продолжить изучение английского языка самостоятельно после занятий. Также при помощи учебных мобильных приложений преподаватель развивает как интеллектуальные, так и творческие способности обучающихся.

Определённым образом, продвижение искусственного интеллекта (ИИ) на платформах должны усиливать профессиональные компетенции преподавателя, а не заменять его. Применение их позволяет преподавателю:

- 1) автоматизировать и упростить рутину;
- 2) поддерживать кейсы цифрового навыка, сохраняя и дополняя их;
- 3) ускорить процессы генерации и адаптации контента, подстраивая их практически индивидуально для каждого студента;
- 4) самостоятельно использовать методическую поддержку, необходимый инструментальный и экспертный опыт.

Приведённые далее мобильные приложения – это ИИ-инструменты, позволяющие работать с разными видами подачи и анализа информации, возможные для применения на занятиях английского языка.

При объяснении нового материала необходима яркая мультимедийная презентация, которая сопровождает речь преподавателя, иллюстрируя ее видео- и аудиоматериалами. Если ранее широко применялась программа PowerPoint, то сейчас ChatGPT, приложение Сократик или Gamma позволяют создать современные презентации с достойным наполнением.

Информационные технологии позволяют организовать как индивидуальную, так и групповую работу. Если необходимо изучить лексику по одной из заданных тем, мобильные приложения позволяют собрать необходимые слова и составить их в списки. Для изучения новых слов хорошо подходят:

- приложение VoCat для самостоятельного состава лексических единиц, определённых тем. Обучающиеся концентрируются только на лексике, добавляя свои карточки, мемы, те индивидуальные методы, при которых слова эффективнее запоминаются. В приложении есть календарь, отслеживающий прогресс тест в конце и мотивирующие фразы;
- приложение Kataykin «Мой словарь: английские слова», в которое обучающийся может внести слова определённой темы, отслеживать процесс изучения по графику. В данном приложении всего 8 типовых упражнений, выполнив которые можно легко запомнить лексику. Также обучающийся может по статистике проанализировать свои достижения;
- приложение Quizlet, в котором уже созданы готовые модули, под которые легко вписываются новые слова и есть возможность создавать свои карточки. Изучение слов сопровождается визуальным контекстом, поэтому лексика запоминается достаточно быстро. Приложение

позволяет проводить тесты по изученной лексике, что значительно упростит бумажную рутину преподавателю и ускорит процесс проверки знания лексики обучающихся;

- приложение Lexilize: Flashcards maker позволяет выучить лексику, подключая методы геймификации и аудирования. Карточки слов составляются самостоятельно, как и добавление фотографий, картинок. С одной стороны, это может показаться усложнённым вариантом, так как начальная «библиотека» приложения маленькая, но с другой стороны, даже эффективно, поскольку обучающийся несколько раз повторив слово или фразу, незаметным для себя образом заучивает необходимую лексику. Данное приложение имеет выбор акцента: британский или американский, а также позволяет сделать транскрипцию и закрепить изучение лексики разными способами: «составь пару», «найди ошибку» и другие игры от лёгких до сложных. Приложение позволяет подразделять категории лексики на темы;
- приложение Anki, используемое для создания индивидуальных карточек с упором на долгосрочное запоминание, когда слова повторяются в разных упражнениях, подключая визуализацию и аудирование, используя разные контексты. Подобный подход лучше всего применять для заучивания фразовых глаголов, когда от предлога видоизменяется лексическое значение глагола (look after – присматривать за кем-либо, look out – Осторожно! Смотри, куда идёшь!). Поскольку приложение Anki позволяет добавлять слова, расширять блоки, добавляя их в разделы, это приложение лучше всего подходит для учёбы в системе СПО, поскольку не ограничивает обучающихся в изучении языка;
- приложение ReWord, используемое как для изучения лексики, так и для тренировки разговорных фраз. Очень полезно для создания диалогов, поскольку даёт применение слова в ситуативном контексте. Приложение позволяет поделиться собранным списком лексики, что важно для групповой работы. Перевод и транскрипция настраиваются автоматически.

К сожалению, многие эффективные приложения отходят из использования в следствие:

- невозможности подключиться через систему, не включая VPN. Такие как, например, приложение Memrize, использующее видео непременно носителей языка и особые техники для запоминания слов, или приложение Drops, позволяющее напоминать обучающемуся о занятиях, или приложение WordBit, которое автоматически выводит на экран изучаемые слова. Приложение Vocabulary.com для тренировки словарного запаса подходит только для iPads;
- не соответствия возрастной категории. Такие приложения, как Duolingo или LinguaLeo, часто рекомендуемые в школах, для студентов не является мотивирующим, поскольку много игрового контента и готовый сервис с тематическими наборами слов и тренировками. Обучающимся СПО необходимо самостоятельно проявлять свою инициативу и возможность создавать новое.

В системе СПО не всегда находится достаточно времени для чтения, поэтому на занятиях английского языка введено условие прочтения на английском языке книг из приложения Linga. В данном приложении есть озвучка, поэтому к текстам разрешается подключить аудирование для ускорения процесса детализированного чтения. Приложение позволяет выделить незнакомые слова и добавить их в интегрированный словарь. Примечательно, что слова будут переводиться исходя из контекста. Лексику в конце можно закрепить упражнениями.

Наконец, для создания алгоритмов на занятиях используется приложение Nice Mind Map – Mind mapping. Она необходима для выстраивания логических цепочек, планирования, разбора тем на более детальные единицы. Заметив тот факт, что далеко не все обучающиеся могут проанализировать событие, вывести соответствующие последствия, пояснить необходимые детали, использование данного приложения необходимо для общего развития. После разбора тем с применением приложения Nice Mind Map обучающиеся могли провести цепочку от главного к частному и пояснить тему на английском языке более детально. Они легко составляют списки, выделяют приоритеты, а цветной формат позволяет разнообразить формат интеллект-карты и сделать его индивидуальным.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что на занятиях английского языка ИКТ применять необходимо, поскольку это заинтересовывает и мотивирует обучающихся, разгружает учебный процесс. Но при этом важны современные реалии, необходимо учитывать некоторые факторы при загрузке мобильных приложений:

- приложение должно работать в режиме онлайн и оффлайн на случай локального отключения интернет-сети;
- приложение должно подходить и работать как на смартфонах типа Android, так и на iPhone или планшете;
- зачастую приложения запрашивают пробную версию, бесплатную лишь несколько дней, далее платную версию, либо предлагают бесплатную версию с подключением рекламы.

Исходя из этого на занятиях английского языка были подобраны только рабочие приложения, использование которых доказало свою эффективность и соответствует запрашиваемым требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Антонова М. М. Эффективное использование ИКТ в образовательном процессе / Каменный город [сайт]. URL: <https://eduregion.ru/k-zhurnal/effektivnoe-ispolzovanie-ikt-v-obrazovatelnom-protssesse/> (20.01.2026 г.).
- 2 Кёниг К. М. Методические указания по проведению открытого занятия по английскому языку на тему «Компьютеры и их функции» для обучающихся по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование». Ижевск: ИТЖТ – филиал ПривГУПС, 2025 г.
- 3 Кальчук Н., Расторгуева М. Лучшие приложения и сайты для изучения английского языка [сайт]. URL: <https://share.google/XHWdwyK05v49J0wQx> (20.04.2026 г.).
- 4 Шум Е. В. Применение ИКТ на уроках английского языка как способ повышения мотивации обучающихся [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-ikt-na-urokah-angliyskogo-yazyka-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-obuchayuschih-sya> (20.01.202 г.).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

К. М. Кирышова, Н. В. Панина

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛОФОРМАТНЫХ НОВОСТНЫХ СООБЩЕНИЙ АМЕРИКАНСКОЙ КОМПАНИИ “NEWS CORPORATION”

Данная статья посвящена изучению языковых особенностей малоформатных текстов на примере новостных сообщений американской компании “News Corporation”, подразделения “New York Post”. В ходе исследования было выявлено, что для анализируемых текстов малого формата характерно использование вариативных средств пунктуации, эллиптических конструкций, аббревиатур и средств художественной выразительности, выполняющих аттрактивную функцию.

Ключевые слова: малоформатный текст, новостное сообщение, заголовок, аттрактивная функция.

В настоящее время большой научный интерес в лингвопрагматике представляют исследования, посвященные малоформатным текстам, популярность которых обусловлена особенностью подобных текстов или сообщений передавать большой объём информации в сжатом виде с минимальными языковыми затратами. Малоформатные сообщения направлены на привлечение внимания читателей и стимулирование их дальнейшего интереса к полноформатному тексту. Кроме этого, малоформатные тексты также способны минимизировать усилия коммуниканта, что делает их применение в сфере онлайн-коммуникации наиболее востребованным.

Цель настоящего исследования заключается в анализе особенностей малоформатных текстов новостных сообщений американской компании “News Corporation”, подразделения “New York Post”.

Алгоритм и характеристика построения текстов малого формата определяет их значение, состоящее в сообщении информации читателю за минимальный период времени с минимальными языковыми затратами и отсутствием смысловых потерь при восприятии. Малоформатные тексты являются неотъемлемой частью современной культуры и коммуникации, поэтому последующий анализ новостных заголовков и текстов будет выполнен применительно ко всем параметрам МФТ [1: 5-10].

В настоящее время наблюдается вариативность подходов к определению понятия текста малого формата. М.В. Черкунова в работе «Малоформатный текст: к определению понятия» определяет малоформатный текст как текстовое сообщение небольшого объёма, имеющее подвижные количественные показатели, в большинстве случаев ограниченные в пределах от 1 до 600 слов, характеризующееся традиционными признаками текстуальности, а также обладающее свойством визуальной вовлечённости, выполняющим роль в процессе выстраивания семантического плана текста при многоаспектном взаимодействии разноуровневых элементов организации [3].

К.В. Кожевникова выделяет три группы малоформатных текстов по принципу регулирования содержательной стороны текста коммуникативной сферой и его жанром. В первую группу включены тексты с «облигаторными информативными моделями», которые сложились «в данной коммуникативной сфере». Вторую группу составляют тексты с «узуальными информативными

моделями». По мнению К.В. Кожевниковой, они носят довольно общий характер. Например, такой жанр, как заметка в газете, содержит сообщение о совершившемся событии, его месте и времени. Последняя группа – «не регламентированные» жанром и коммуникативной сферой тексты, к которым могут быть отнесены малоформатные тексты объявлений в общественных местах, основным содержанием которых является либо разрешение, либо запрет; тексты надписей на общественных культурных памятниках, тексты тостов, политических лозунгов и т.д. Несмотря на то, что жанр этих текстов и сферы употребления вполне определены, предугадать форму подачи содержания, которое они выражают, а также его обязательные компоненты представляется довольно сложным [2]. Малоформатные тексты компании “News Corporation”, рассмотренные в данной статье, следует относить ко второй группе классификации К.В. Кожевниковой.

Далее приведём пример алгоритма анализа малоформатных новостных текстов, согласно которому был проведён анализ типологических характеристик заголовков. К ним относятся такие параметры, как информационная ёмкость, краткость, художественные средства выразительности, указание имени автора статьи. Рассмотрим алгоритм анализа эмпирического материала на примере следующих заголовков:

1) *“BATTLING WIFE: I'M STILL A BIG KIDD FAN/ By MARC BERMAN/After months of public mud-slinging, the wife of New Jersey Net star Jason Kidd said she bears no ill will toward her estranged husband – and is even rooting for him to win the NBA title this season”*, – краткое новостное сообщение компании “News Corporation”, содержащее информацию о бывшей жене Джейсона Кидда и её отношении к наградам экс-супруга. В данном сообщении представлено несколько тем, раскрывающих личную жизнь, спортивные заслуги Кидда и медийные портреты несостоявшейся четы, что свидетельствует о ёмкости сообщения. Помимо этого, приведённый текст характеризуется краткостью, однако при этом сообщение детально раскрывает тему статьи. В текстах малого формата средства художественной выразительности используются с целью привлечения большего количества читателей. В приведённом малоформатном тексте содержится каламбур, при помощи которого реализуется аттрактивная функция сообщения (*“BATTLING WIFE: I'M STILL A BIG KIDD FAN”*). Имя автора статьи указано в заголовке (*“By MARC BERMAN”*).

2) *“TEACHER HITS A BAD SPELL/By DAVID ANDREATTA/Yo, koach, ever hurd of a spelchekker? A Staten Island gym teacher entered foul territory when he fired off an error-riddled rant to parents of nearly 100 eighth-graders, punishing the students for...”* – малоформатное новостное сообщение о случае, произошедшем с учителем и учениками восьмого класса, который заключается в неграмотном обращении учителя к ученикам. Ёмкость приведённого малоформатного текста заключается в представлении краткой информации о произошедшем с описанием деталей (*“of nearly 100 eighth-graders, punishing the students for”*). Поскольку данное сообщение предназначено для читателя в новостной ленте, слова и предложения не занимают много места на сайте. Заголовок и тело сообщения, детально раскрывающие тему, призывают читателя перейти по ссылке и ознакомиться с полноценной статьёй. Аттрактивная функция в данном сообщении реализуется посредством использования междометий и просторечной лексики (*“Yo, koach, ever hurd...”*). Имя автора статьи указано в заголовке (*“By DAVID ANDREATTA”*).

В ходе проведенного анализа установлено, что для малоформатных новостных текстов американской новостной компании “News Corporation”, подразделения “New York Post”, характерно использование вариативных приёмов и средств с целью привлечения внимания аудитории. Так, в нашем эмпирическом материале зарегистрированы случаи использования метафоры (*“the mysterious killer”*), каламбура (*“FOODS MAY 'BEE' IN DANGER”*, *“BATTLING WIFE: I'M STILL A BIG KIDD FAN”*), аббревиатур (*“FDNY”*) и эллиптических конструкций: *“From desert dream to global showcase: inside Dubai's sporting 'miracle in the desert'”*.

Таким образом, малоформатные тексты компании “News Corporation” обладают высокой информационной плотностью, содержат указание имени автора и вариативные аттрактивные приемы и средства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аникина Э. М. Лингво-культурная специфика реализации интертекстуальности в дискурсе СМИ (на материале англо-американской прессы): дис. ... канд.филол.н. Уфа, 2004. 220 с.
- 2 Кожевникова К. В. Об аспектах связности в тексте как целом // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 49–76.
- 3 Черкунова М. В. Малоформатный текст: к определению понятия [Электронный ресурс] / Серия: Филология. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/maloformatnyy-tekst-k-opredeleniyu-ponyatiya-teoreticheskie-aspekty> (дата обращения: 20.02.2026.).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. П. Кузьмина, К. А. Сутягин, А. Ю. Киямова
Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения.

РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ЛОГИСТИКЕ

Статья посвящена исследованию роли иностранных языков в логистике как критического фактора эффективности международных операций. Рассматриваются функции английского языка в качестве профессионального, особенности отраслевой терминологии и приемы ее перевода. Выявляется влияние языковой компетенции на документооборот, таможенные процедуры, работу с информационными системами и карьерные перспективы специалистов. Делается вывод о том, что владение иностранными языками является не конкурентным преимуществом, а производственной необходимостью.

Ключевые слова: логистика, иностранные языки, профессиональная коммуникация, терминология, международные перевозки, межкультурная коммуникация.

Современная логистика представляет собой сложнейшую систему управления материальными, информационными и финансовыми потоками, которая по определению не может существовать в изоляции. Развитие международной торговли, трансграничное перемещение товаров и услуг, глобальные цепочки поставок – все это делает логистику одной из наиболее интернационализированных отраслей мировой экономики. В этих условиях владение иностранными языками перестает быть просто конкурентным преимуществом и превращается в производственную необходимость.

Как справедливо отмечает М. В. Натуркач в своем исследовании, посвященном международной логистике: «в международной логистике владение английским языком играет критическую роль, требуя освоения специальной лексики, контекстного понимания, учета ситуации общения, стиля и культурных нюансов» [1: 3-5]. Однако было бы ошибкой сводить проблему лишь к знанию английского – современные логистические коридоры, особенно в условиях переориентации торговых потоков, требуют владения и другими языками, включая китайский, турецкий, арабский и языки стран–торговых партнеров.

Однако, следует отметить, что английский язык на сегодняшний день все же играет главную роль в различных процессах мирового взаимодействия, являясь основным инструментом межнациональной коммуникации, выступая как своего рода *Lingua franca* международного взаимодействия, где термин «*Lingua franca*» (от итальянского) – обозначает язык, используемый для общения между людьми, говорящими на разных родных языках. Обычно это язык, который служит средством межнационального общения в торговле, дипломатии или других сферах.

Английский язык занял доминирующее положение в международной логистике не случайно. Исторически сложилось так, что основные морские державы, задававшие стандарты судоходства и торговли, были англоязычными или использовали английский в качестве рабочего языка для удобства. Это происходило во многом и из-за расширения политического влияния англоязычных стран на все важные аспекты межнационального общения. Кроме того, даже в условиях, когда политические приоритеты смещаются в сторону, носителей других языков, роль английского языка остается значимой. Можно сказать, что на сегодняшний день он проник практически во все сферы жизни современных людей по всему миру и оставил значительный след во многих мировых языках, став, например, основным инструментом делового общения. Необходимо так же отметить, что английский язык приобрел такую популярность и повсеместное распространение еще и потому, что учить его и, как следствие, использовать в практических целях, проще, чем, например, восточные языки, которые сегодня также набирают популярность среди представителей разных культур языковых групп. Вот по этим причинам, по данным исследователей, более 80 % всех международных контрактов, инструкций, деклараций и нормативных документов составляются на английском языке [2: 23]. Можно выдвинуть предположение, что в ближайшее время ситуация значительно не изменится, особенно в связи с созданной по всему миру мощной методической базой для обучения английскому языку и его широкому распространению в разных странах.

Это создает ситуацию, при которой даже при взаимодействии представителей неанглоязычных стран (например, китайских и турецких логистических компаний) рабочим языком переговоров и документации часто выступает именно английский. Данное обстоятельство накладывает особую ответственность на подготовку специалистов: им необходимо не просто владеть разговорным английским, но и понимать специфику отраслевой терминологии, уметь читать и составлять контракты, коносаменты, страховые полисы и таможенные декларации.

Конечно, нельзя не отметить необходимость для квалифицированных сотрудников в сфере международных перевозок иметь знания и в области профессиональной терминологии. Тем более, что в любом языке и для каждой профессиональной отрасли существует своя узкая терминология и особенности, связанные со словоупотреблением, которые могут стать проблемой при профессиональном общении на международном уровне.

Как и во многих других сферах, терминосистема современной логистики сформировалась под значительным влиянием английского языка, и сегодня даже в национальные языки многих стран термины приходят именно из английского. Как отмечается в исследовании, посвященном передаче англоязычных терминов на русский язык, «в нашей стране логистику как науку признали относительно недавно, начав перенимать западные схемы управления производством, поэтому большинство терминов этой сферы пришли к нам из английского языка» [4: 1-2].

Структурно-семантический анализ логистической терминологии выявляет интересные закономерности. В английском языке терминообразование опирается преимущественно на словосложение и заимствования. Например, термины *cross-docking* (Кросс-докинг – это логистическая стратегия, при которой товары поступают на склад и сразу же перераспределяются для отправки конечным получателям без длительного хранения. Это позволяет сократить время обработки заказов и снизить затраты на хранение.), *freight consolidation* (Консолидация грузов – это процесс объединения нескольких мелких партий товаров в одну более крупную для оптимизации транспортировки и снижения затрат. Это позволяет уменьшить количество отправок и повысить эффективность логистики.), *last-mile delivery* (Доставка последней мили – это этап логистики, который включает транспортировку товаров от распределительного центра до конечного потребителя. Этот процесс считается самым сложным и затратным в цепочке поставок из-за необходимости высокой адаптивности и эффективности) представляют собой сложные слова или словосочетания, которые при переводе на другие языки требуют либо подбора аналогов, либо калькирования [3: 29-34]. Калькирование – это переводческий прием, при котором слова или выражения исходного языка переводятся путем точного воспроизведения их структуры морфемной или словесной средствами языка перевода. Этот метод позволяет сохранить семантику и структуру оригинала, часто используется для терминов, титулов, названий и фразеологизмов.

Особенно важным является понимание различий между близкими, но не идентичными терминами. Как отмечают практики, специалист должен понимать разницу между *customs clearance* (таможенное оформление) и *customs declaration* (таможенная декларация), знать специфику терминов *tariff quota* (тарифная квота), *binding tariff information* (обязательная тарифная информация), *temporary import* (временный импорт), уметь интерпретировать нормативные акты Всемирной таможенной организации или Евразийского экономического союза на иностранном языке [2: 24].

Что же касается документооборота и проблем, связанных с переводом различных деловых документов – следует отметить, что логистика неразрывно связана с огромным объемом документации: контракты, инвойсы, упаковочные листы, коносаменты, сертификаты происхождения, таможенные декларации и множество других документов. Ошибки в переводе или непонимание нюансов терминологии могут привести к серьезным последствиям: задержкам грузов на таможне, финансовым потерям, судебным разбирательствам.

Есть еще один очень важный на сегодняшний момент аспект, который делает именно английский язык незаменимым инструментом общения в деловой сфере и огромным преимуществом для тех специалистов, которые стремятся быть востребованными на рынке труда. Речь идет о стремительно развивающихся IT технологиях. Современная логистика невозможна без использования специализированного программного обеспечения: систем управления складом (WMS - Warehouse Management System), система управления транспортировкой (TMS - Transportation Management System), система отслеживания грузов (CTS - Cargo Tracking Systems). Большинство таких систем разрабатывается именно на английском языке, и даже при наличии локализации ключевые функции и команды часто сохраняются на языке оригинала [5: 132–133].

Кроме того, техническая документация, инструкции по эксплуатации оборудования, руководства пользователя часто доступны только на английском или других иностранных языках. Специалист, не владеющий языком, оказывается в ситуации, когда он не может полноценно использовать имеющиеся в его распоряжении инструменты.

И наконец, логистика – это сфера, где постоянно возникают нестандартные ситуации: задержки рейсов, поломки транспорта, изменения маршрутов, проблемы с документацией. В таких ситуациях способность быстро и четко объясниться с иностранными партнерами, перевозчиками, таможенными органами становится критически важной.

Исследование, проведенное в сфере гуманитарной логистики в Камеруне, показало, что «перевод – это не просто вспомогательная функция, а структурный элемент оказания помощи». В кризисных ситуациях формальные коммуникационные инструменты часто дают сбой из-за несоответствия местным языковым и культурным контекстам, и тогда решающую роль играют неформальные сети переводчиков, выступающие «критически важной инфраструктурой в логистике последней мили».

Хотя это исследование посвящено гуманитарной сфере, его выводы применимы и к коммерческой логистике: в нештатных ситуациях наличие специалистов, способных выступать в роли «живых мостов» между разными языковыми и культурными средами, становится бесценным активом.

Таким образом, становится очевидно, что роль иностранных языков в логистике невозможно переоценить. В условиях глобализации мировой торговли, усложнения цепочек поставок и усиления международной кооперации владение иностранными языками становится не просто желательным навыком, а критически важным фактором эффективности логистических процессов.

Английский язык сохраняет позиции основного языка международной логистики, однако растущее значение приобретают и другие языки, прежде всего китайский, турецкий, арабский. Многоязычие становится конкурентным преимуществом как для отдельных специалистов, так и для компаний в целом.

Профессиональная языковая подготовка в сфере логистики требует особых подходов, ориентированных на формирование не столько общеязыковой, сколько профессионально-коммуникативной компетенции. Использование современных методов обучения, включая CLIL (Content and Language Integrated Learning - Интегрированное обучение содержанию и языку), TBL (Task-Based Learning - Обучение на основе задач), симуляции, корпусный подход и специализированные приложения, позволяет готовить специалистов, способных эффективно работать в международной логистической среде.

Для будущих специалистов осознанный выбор в пользу углубленного изучения иностранных языков с акцентом на профессиональную коммуникацию открывает путь к высокооплачиваемым позициям, международным проектам и карьерному росту. Как образно выразился один из преподавателей, «диплом – это фундамент, а иностранный язык и профессиональный перевод – это крылья. Без фундамента не построить дом. Без крыльев – не улететь выше других» [2: 25].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Abanda A. Language as logistics: the impact of multilingualism on humanitarian supply chains / A. Abanda [и др.]. Greece : SIDINL, 2025. P. 3–5. URL: <https://sidinl.com/wp-content/uploads/2025/06/Language-as-Logistics-The-Impact-of-Multilingualism-on-Humanitarian-Supply-Chains.pdf> (дата обращения: 16.02.2026).
- 2 Turdalieva M. M. Structural and semantic features of transport logistics terminology: a comparative study of English and Uzbek / M. M. Turdalieva, G. I. Narmurodova // American Journal of Philological Sciences. 2025. Vol. 5, issue 3. P. 23–25. URL: <https://ajps.researchcommons.org> (дата обращения: 16.02.2026).
- 3 Натуркач М. В. Особенности изучения актуальных тем английского языка для специальности «Международная логистика» // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы XVIII Междунар. науч. конф. Минск : БГУ, 2024. С. 29–34. С. 1–2. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/328214> (дата обращения: 16.02.2026).
- 4 Почему английский язык – ключ к карьере для выпускников: пример студентов направления «Таможенное дело» / Ведомости. 2025. 17 сент. URL: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/17/pochemu-angliiskii-yazik--klyuch-k-karere-dlya-vipusknikov-primer-studentov-napravleniya-tamozhennoe-delo (дата обращения: 16.02.2026).
- 5 Самарцева Е. А. Приемы передачи англоязычных терминов в сфере логистики при переводе на русский язык // Материалы конференции ОСНК-2024. 2024. Т. 2. С. 132–133. URL <https://rjdentistry.com/osnk-sr2024/article/view/632754/157645> (дата обращения: 16.02.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

М. В. Лесняк, Д. Ю. Ильина

Россия, г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

**ВИЗУАЛЬНО-ВЕРБАЛЬНЫЕ ПРИЕМЫ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ КОМИКСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ КОМИКСА Ф.ФЛИКСА «МЮНХГАУЗЕН. ПРАВДА ПРО НЕПРАВДУ»)**

Статья посвящена визуально-вербальным приемам лингвокреативности в жанре современного графического романа на материале комикса Ф. Фликса «Мюнхгаузен. Правда про неправду»). Изучение лингвокреативного потенциала современного немецкого комикса представляет исследовательскую лакуну на сегодняшний день по сравнению с англоязычными комиксами, поэтому тема представляется достаточно актуальной. Средства лингвокреативности последовательно анализируются на вербальном и визуально-графическом уровне. На вербальном уровне описываются парцелляции, эллипсисы, восклицательные и вопросительные предложения. На визуально-графическом уровне в качестве лингвокреативных приемов выделяются форма филактеров, леттеринг и особое построение панелей, а также чередование монохромного и цветного оформления иллюстраций. В ходе исследования выяснилось, что использование автором вербальных и визуальных приемов, обеспечивая аттрактивность, интертекстуальность и художественную целостность графического романа, создаёт комплексный воздействующий эффект на читателя.

Ключевые слова: лингвокреативность, немецкий комикс, графический роман, креолизованный текст, визуально-вербальные приемы.

Комикс как современная форма повествования занимает все более значимое место в массовой культуре и вызывает растущий интерес исследователей в сфере лингвистики и филологии. Являясь креолизованным текстом, он имеет особую специфику оформления и языковой организации, именно поэтому предоставляет возможности для реализации лингвокреативного потенциала языковых средств. Явление лингвокреативности в контексте немецкоязычных комиксов изучено в настоящее время недостаточно, что определяет необходимость его исследования в рамках данной статьи. Актуальность данного исследования обусловлена растущим интересом к комиксам как к объекту лингвистического исследования с одной стороны, а также диспропорцией исследований лингвокреативности в изучении немецкоязычного комикса по сравнению с англоязычными произведениями этого жанра, с другой. Материалом исследования послужило произведение современного немецкого художника и автора комиксов под псевдонимом Ф. Фликс: «Мюнхгаузен. Правда о неправде», поскольку данный комикс является одним из популярных на сегодняшний день графическим романом известного немецкого автора под псевдонимом Ф.Фликс.

В ходе нашего исследования было выявлено, что специфика комикса как креолизованного текста заключается в том, что в комиксе одинаково важную роль выполняют как вербальный (языковой), так и невербальный (визуальный) компоненты, а реализация авторской лингвокреативности проявляется на обоих уровнях. Сначала мы рассмотрим, как реализуются вербальные приемы лингвокреативности на синтаксическом уровне текста, а затем опишем приемы лингвокреативности на визуально-графическом уровне.

Синтаксическая структура креолизованных текстов основана на диалогах, проста и приближена к разговорному стилю речи, также создает ритмику текста и отвечает за восприятие информации читателем [1: 47]. Лингвокреативность на синтаксическом уровне может проявляться благодаря использованию парцелляций и эллипсисов, восклицательных и вопросительных предложений.

В современной лингвистике есть несколько определений парцелляции. Так, Ю.В. Ванников определяет парцелляцию как «способ речевого членения единой синтаксической структуры (предложения), при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых речевых единицах (фразах)» [2: 85]. Е. А. Иванчикова в своих исследованиях также обращает внимание на значимость интонации при употреблении парцелляции и считает этот прием «экспрессивным синтаксисом», целью которого является придание высказыванию эмоциональной окраски и выделение важных смысловых частей. Мы, вслед за Ю.В. Ванниковым будем понимать под парцелляцией «деление предложения на отдельные смысловые блоки при помощи знаков препинания (точки или запятой)» [2: 85].

В анализируемом нами комиксе Ф. Фликса «Мюнхгаузен. Правда про неправду» автор часто употребляет данный прием, который служит средством лингвокреативности. Например: «*Ich. Habe. Einen. Hirsch. Getroffen. Mit einer Schrottpistole.*». В приведенном отрывке парцелляцию можно рассматривать как прием лингвокреативности, такое членение предложения позволяет автору создать эффект напряженной,

ритмически рванной интонации, персонаж комикса делает акцент на каждом слове. Такое членение ритмического рисунка речи усиливает экспрессию и ускоряет темп: повествование становится более динамичным. В следующем примере автор использует парцелляцию для расставления смысловых акцентов: «*Und worum geht es? – Um die Wahrheit, Doktor. Um nichts als die Wahrheit.*». Первая часть ответа акцентирует внимание читателя на главном слове: «*Wahrheit*», повтор ключевого слова во второй части ответа усиливает значимость сказанного. Таким образом, парцелляция является средством лингвокреативности, усиливающим экспрессивность и структурирующим информацию.

Под эллипсисом понимается в данной статье намеренный пропуск слов в тексте. О.С. Ахманова определяет эллипсис как «пропуск элемента высказывания, легко восстанавливаемого в контексте текста или речевой ситуации» [3: 75]. Эллипсис выполняет в комиксе несколько функций: во-первых, он используется для речевой экономии, обусловленной ограниченным объемом текстового пространства (автору необходимо разместить полноценную реплику в пределах одного филактера) и подражанием разговорно-бытовому стилю. Например: «*Er liebt Fußball, sie – Basketball.*». Речь героев диалогична их реплики в большинстве случаев кратки, информативны и ориентированы на быстрое восприятие информации, например: «*Das sind deine Anhänger? So wenige? Das kann aber doch nicht sein.*». В данном фрагменте динамичность текста создается за счет последовательности коротких синтаксических единиц, включающих вопросительные конструкции и экспрессивно-оценочное высказывание. «*Ich will zum Mond. – Zum Mond? – Ja, man muss ja immer nur geradeaus.*». В данном примере пропуск глагола «*kommen/gehen*» служит не только для речевой экономии, характерной для разговорной речи, но и является лингвокреативным приемом. Благодаря эллиптической конструкции и пропуску глагола персонажем читатель понимает, что поход на Луну для него является стандартной рутинной процедурой. Главный герой будто специально упрощает свою речь, говоря о чем-то фантастическом. Это создает эффект абсурдности и комичности происходящего. Таким образом, эллипсис служит для речевой экономии, имитации разговорной речи, а также является средством создания комичного эффекта.



Рис. 1. [5: 27]

Употребление восклицательных или вопросительных предложений также можно отнести к лингво-визуальным приемам. Восклицательные предложения характеризуются повышенной степенью эмоциональности и экспрессивности высказывания и выделяются восклицательным знаком. В комиксе восклицательные реплики, как правило, сопровождают эмоционально-напряжённые эпизоды, и придают тексту эмоциональную окраску. Такие предложения помогают автору расставить смысловые акценты и придать тексту динамичность. Графически это может быть подкреплено изображением персонажа с широко раскрытыми глазами или ртом, при этом конец филактера, указывающий на героя, может быть изображен в виде молнии или зигзага, визуальное передавая дрожь от возмущения или шока (рис. 1).



Рис. 2. [5: 27]

В качестве примера хотелось бы привести реплику ученого, находящегося в состоянии ярости и выражающего негодование в комиксе «Мюнхгаузен. Правда про неправду»: «*Hören Sie auf, die Staatsbediensteten des Königs von England anzulügen!!!*». Стоит отметить, что в тексте используются три восклицательных знака подряд, что выражает крайнюю степень эмоциональности говорящего, в то время как сам герой изображен с широко открытым ртом и нахмуренными бровями, рука персонажа поднята (рис. 2).

На данном примере хотелось бы показать и роль графического оформления комиксов в сфере авторской лингвокреативности. Указанная выше реплика заключена в зигзагообразный филактер, что тоже является одним из визуальных приемов. Филактеры (так называемы «баллоны» или речевые пузыри) служат для оформления вербального компонента, а именно прямой речи или мыслей

персонажей. Форма, размер и контур филактеров также могут зависеть от желания автора, так как они могут придать речи персонажей определенную эмоциональную окраску. Еще одним необычным визуальным приемом лингвокреативности является оформление текста без использования филактера, то есть его написание прямо на рисунке. Так, в исследуемом нами комиксе ругательства главного героя написаны без филактера: «*Scheisse! Scheisse! Scheisse!*». Стоит отметить, что здесь используются и восклицательные изображения для выражения эмоциональности, и повторы слова. Вербальный и невербальный компоненты находятся в синтезе, так как текст становится частью происходящего в комиксе, вторгаясь в его художественное пространство, текст воспринимается читателем как элемент изображенной сцены, так как он выходит за пределы привычного речевого оформления. Комический эффект возникает благодаря реакции одного из персонажей, лошади, взгляд которой направлен на слова, висящие в воздухе. Таким образом, адресатом ругательства становится не только читатель, но и персонаж внутри изображенного кадра. В подобных случаях стирается граница между текстом и изображением, и оба компонента работают в синтезе, создавая единый вербально-визуальный эффект.

Стоит упомянуть, что основой всех комиксов являются четкая последовательность кадров и сцен, изображенных в виде панелей. Зачастую панели имеют прямоугольные границы, однако их форма может варьироваться в зависимости от авторского замысла. Модификация формы панелей в комиксе является важным визуальным лингвокреативным приемом, передающим темп, динамику и эмоциональность эпизода, т.е. функционирует как элемент визуально-графической организации креолизованного текста. Например, в анализируемом комиксе модификация формы панелей используется для изображения полёта главного героя на ракете. В этом фрагменте автор отказывается от стандартных прямоугольных форм панелей в пользу расположения раскадровки по диагонали. Кадры располагаются «наискось», а изображение внутри кадра вдобавок перевернуто под углом. Данный визуальный лингвокреативный прием позволяет передать перспективу главного героя, который вращается в пространстве, летя на ракете. Наклон панелей также передает эмоциональное состояние героя: страх, смутнение, дезориентацию, ощущение стремительности движения и полета. Таким образом автор предлагает читателю увидеть ситуацию не с нейтральной перспективы, а через субъективный взгляд персонажа, повышая тем самым вовлеченность читателя в сюжет комикса, в результате чего ускоряется и темп чтения (рис. 3).

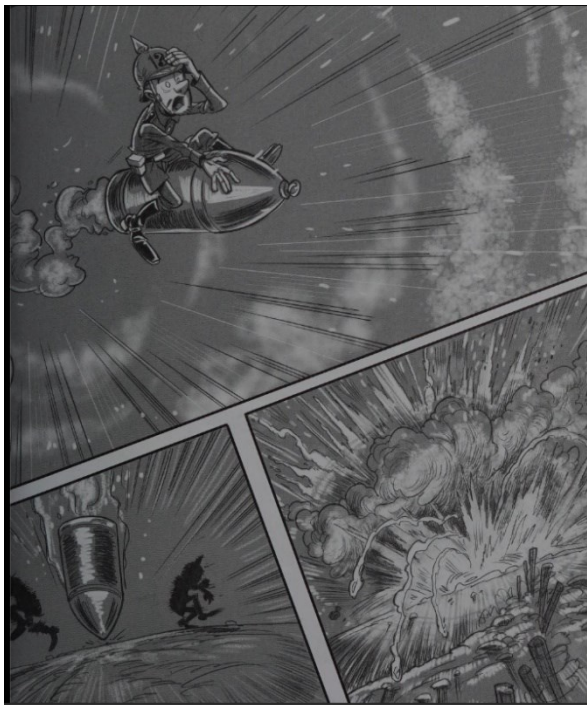


Рис. 3. [5: 137]

Еще одним графическим приемом лингвокреативности является леттеринг. Под леттерингом понимается «создание сочетания букв с помощью рисунка», т.е. не набор текста шрифтом, а именно рисование букв, при котором каждый знак создается художниками вручную и является художественным объектом [4: с 73]. В отличие от каллиграфии, предполагающей письмо при помощи пера, кисти или маркера, леттеринг предполагает использование любых материалов для оформления текста. Стоит отметить, что знаки, созданные при помощи леттеринга, могут представлять собой отдельную иллюстрацию, дополняющей сюжет комикса и служащей средством лингвокреативности. Леттеринг используется в первую очередь для оформления звукоподражательных элементов, а также различных надписей в комиксах. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что леттеринг играет значительную роль и в оформлении названий комиксов, размещаемых на обложках и титульных листах. В анализируемых нами комиксах Ф.Фликса автор также часто использует данный прием как средство лингвокреативности, влияя на построение композиции произведений. Более того, прием

визуальный леттеринг используется в синтезе с вербальными и синтаксическими приемами. Так, например: В комиксе «Мюнхгаузен. Правда про неправду» вопросы часто используются для подчеркивания абсурдности происходящего. Фраза «*Ist das wirklich möglich?*» («*Это действительно возможно?*») может быть написана мелким, кривым шрифтом или курсивом, контрастирующим с

уверенным тоном повествования в других кадрах. Более того, вопросительные знаки могут заменять лица персонажей (например, вместо головы у героя изображен огромный знак вопроса), что является ярким приемом визуальной метафоры, стирающей грань между текстом и изображением.

Стоит отметить, что лингвокреативность может реализоваться и благодаря стилизации иллюстраций, которая в комиксах может быть приближена как к реалистичности, так и к абстракции и определяется в зависимости от целей автора и жанровых особенностей комикса. В рассмотренном нами комиксе «Мюнхгаузен. Правда про неправду» визуальное оформление исполнено в черно-белой цветовой палитре, что является стилистическим приемом автора. Отказ от цвета в пользу монохромного оформления позволяет, во-первых, усилить контраст между темными и светлыми участками страницы и акцентировать внимание на жестах и высказываниях персонажей, придавая произведению эмоциональной выразительности. Во-вторых, черно-белая цветовая палитра отсылает читателей к традиции книжной иллюстрации, что подчеркивает интертекстуальность комикса с оригинальными произведениями, а именно связь комикса Ф. Фликса комикса «Мюнхгаузен. Правда про неправду» с книгой Р.Э. Распе «Приключения барона Мюнхгаузена». Стоит отметить, что автор эпизодически использует яркие, насыщенные иллюстрации с преобладанием красного цвета для привлечения внимания читателей, передачи эмоциональной окраски сюжетно-напряженных моментов и расставления смысловых акцентов. Кроме того, автор также прибегает к нарушению баланса вербального и невербального компонентов, используя последовательность изображений без текстового сопровождения, подобный прием лингвокреативности замедляет темп повествования и смещает основную смысловую нагрузку на изобразительный ряд и иконические компоненты.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать вывод, что лингвокреативность в немецком графическом романе реализуется благодаря визуально-вербальным приемам и проявляется в организации синтаксической структуры комикса. Так, парцелляции, эллипсис и восклицательные конструкции придают высказываниям персонажей экспрессивность, эмоциональность и динамичность, а также помогают автору передать абсурдность и комичность разворачивающегося сюжета. Важную роль в реализации лингвокреативного потенциала исследуемого нами графического романа играют визуально-графические средства. Нестандартная форма филактеров, размещение текста вне речевых пузырей, использование леттеринга и диагональное построение панелей, а также использование монохромного и эпизодически цветного оформления помогают передать эмоциональное и психологическое состояние персонажей комикса. Таким образом, лингвокреативность в произведении Ф.Фликса «Мюнхгаузен. Правда про неправду» реализуется в виде системы взаимосвязанных вербальных и визуальных приемов, обеспечивающих аттрактивность, интертекстуальность и художественную целостность графического романа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Грушецкая Е. Н. Комикс как средство обучения иностранному (французскому) языку // Современное научное знание: теория, методология, практика: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (19 января 2017 г.). Смоленск: ООО «Новаленсо», 2017. С. 47-48.
- 2 Ванников Ю. В. Синтаксис речи и синтаксические особенности русской речи. М., 1979.
- 3 Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е, изд. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
- 4 Козлов Е. В. Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2002.
- 5 Flix. Münchenhausen: Die Wahrheit übers Lügen. Hamburg: Carlsen Verlag, 2016. URL: <https://archive.org/details/munchhausendiewa0000flix/page/136/mode/2up> (дата обращения: 24.05.2024)

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Л. В. Николаева

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева (Самарский университет)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ БРИТАНСКИХ СЕРИАЛОВ

Настоящая статья посвящена исследованию роли сленга в современной британской молодежной лингвокультуре. Феномен сленга демонстрирует групповую идентичность молодого поколения и выступает в качестве средства их самовыражения. В статье рассматривается актуальное использование сленговых единиц в речи подростков на примере британских сериалов. Особое внимание уделяется двойственной природе феномена сленга: с одной стороны, сленг представляется ненормативным речевым элементом, с другой стороны, в рамках развития и становления языка он становится показательным элементом, выделяющим определенную группу в социуме. В качестве эмпирической базы исследования представлены три современных популярных молодежных британских сериала. Материалом исследования послужили лингвистические единицы, словосочетания и выражения, являющиеся примерами сленга, которые используются в речи героев данных сериалов. Полученные результаты наглядно демонстрируют специфику сленговых выражений. Сленговые единицы не только несут в себе специфичное значение, но и демонстрируют отношение героев к обществу, тем самым формируя уникальную лингвокультуру современной молодежи.

Ключевые слова: сленг, молодежный сленг, лингвокультура, языковая идентичность, групповая идентичность.

В современной науке о языке использование термина «сленг» зачастую связано с молодежной лингвокультурой. Сленг, как особая языковая категория, включает в себе не только языковую специфику социума, но и культурные особенности и стереотипы общества.

Не смотря на широкое использование сленга в лингвокультуре, в современном языкознании до сих пор нет однозначной трактовки данной категории языка. Акцентируя внимание на определенных характеристиках сленговых единиц, лингвисты дают разносторонние понятия данному термину. Таким образом, в современном языкознании можно выделить две приоритетные, но в то же время контрастные экспликации актуального понятия.

Противоположные взгляды на одно лингвистическое явление доказывают сложность его природы и спорные точки зрения на его роль в развитии и становлении языка. Ряд исследователей утверждают, что сленг – это неотъемлемый показатель динамики жизни. Так, Ф.Дж. Уилстэк, называя сленг «выражением концентрированной жизненной силы» [1: 12], демонстрировал его реализацию в лексике социума, а также уникальную способность адаптироваться к любым переменам и трансформациям языка.

Напротив, ряд исследователей утверждают, что сленг – вульгарный и примитивный язык, который безнадежно обречен на скорое вымирание. Также есть мнение о том, что сленговая лексика представляет собой «слова однодневки», которые представлены в языке исключительно на тот период, когда на них есть спрос в языке. К.И. Чуковский, указывая на краткость пребывания данного типа лексики в языке, писал, что «В отличие от подлинных слов языка арготические словечки – почти все – ежегодно выходят в тираж. Они недолговечны и хрупки» [2: 10].

Таким образом, оценка реализации сленга в языке – спорный вопрос. С точки зрения лингвистических норм и традиций, сленг воспринимается как грубость и бестактность, демонстрируемая определенными слоями социума. Однако, с точки зрения эволюции языка, сленг – это естественная норма, которая представляет собой неотъемлемый элемент его становления.

Являясь динамичным и эволюционирующим элементом, сленг проникает в различные языковые слои. Такая тенденция неразрывно связана с тем, что сленговые единицы со временем становятся частью литературного языка, при этом сохраняя свою специфику – а именно, выделяют определенную группу социума на лексическом уровне.

Особенно показательное языковое обособление у молодежи. Молодежный тип сленга приоритетно используется подростками. Лексические единицы особого порядка выделяют молодежь среди других членов социума. Современную молодежь отличает яркость не только визуальная, но и языковая. Их неповторимая культура полна своеобразием и энергией, что позволяет им видеть и воспринимать мир не так, как взрослые.

Молодежный тип сленга нередко можно встретить в школьной и студенческой среде, а также в отдельных референтных группах. Современная молодежная культура – это отдельный неповторимый мир, который отличается от взрослого своей экспрессивностью, порой иногда достаточно грубой и резкой формой выражения своих мыслей, неким словесным абсурдом, который свойственен только молодым людям.

Являясь феноменом преимущественно устной речи, сленг выступает в качестве одного из наиболее показательных пластов нелитературной лексики. В результате, функция сленга как способа творческого самовыражения позволяет взглянуть на сленг в ином ракурсе, представив его в качестве элемента словотворчества. У человека, не чувствующего влияние литературной нормы и не сдерживаемого рамками правил, появляется возможность создавать «собственный язык», а также изобретать новые слова для обозначения реалий своей жизни. В отличие от официального литературного языка сленг достаточно выразителен и оригинален, что характеризует его стремление «ничего не принимать всерьез».

Три популярных британских сериала - «*Sex Education*», «*Misfits*» и «*Get Even*», представляющие различные жанры, рассказывают о жизни молодежи, социальных группах и о сложностях, с которыми сталкиваются их герои. Проанализируем сленговые выражения, используемые в этих сериалах, и продемонстрируем их лингвокультурные особенности.

«*Sex Education*» – комедийно-драматический сериал, который рассказывает историю учащихся средней школы города Мурдэйл. В сериале используется много выражений, описывающих состояние и настроение героев, к примеру, – “*to be A-okay*”, “*chillaxed*”, “*lit*”, “*suave*”. Также подростки начинают романтические отношений и учатся взаимодействовать друг с другом. В связи с этим, в речи можно встретить следующие выражения, описывающие взаимоотношения между людьми: “*to be a thing*”, “*no strings (attached)*”.

«*Misfits*» – научно-фантастический сериал о группе подростков, получивших сверхспособности после внезапной бури, когда их поразила молния. Сериал демонстрирует жизнь аутсайдеров и отвергнутых, а их сленговые выражения воплощают непринятие социальных норм и индивидуальность. В сериале встречаются выражения, такие как «*mug*», «*chav*», «*scrote*», выступающие в качестве примеров молодежного сленга и демонстрируют их отношение к окружающему миру.

«*Get Even*» – триллер-драма, раскрывающая историю группы школьников, объединившихся, чтобы разоблачать хулиганов. В сериале ярко используются сленговые выражения, связанные со школьной жизнью и социальными группами. Например, выражения «*geek*», «*mean girl*», «*cool kids*» и «*outsider*» активно используются персонажами. Эти лексические единицы отражают социальную динамику и групповую идентичность, которые играют важную роль в молодежной культуре.

Анализ сленговых выражений в сериалах «*Sex Education*», «*Misfits*» и «*Get Even*» демонстрирует, как эти сериалы отражают истинные лингвокультурные особенности современной британской молодежи. Сленговые выражения, используемые в данных сериалах, не только передают специфические значения и отношение героев к окружающему миру, но и отражают общие тенденции в молодежной коммуникации и стиле жизни. Таким образом, наглядно демонстрируется влияние молодежного сленга на формирование лингвокультурной идентичности и коммуникацию среди молодежной аудитории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта, Наука, 2022. 384 с.
- 2 Маковский М. М. Современный английский сленг: Онтология, структура, этимология. Изд. 2-е. М.: ЛКИ, 2021. 168 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

С. В. Николаева, Н. В. Панина

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА ДАСТИНА ХЕНДЕРСОНА (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА “STRANGER THINGS”)

В настоящей статье проводится анализ языковых средств, участвующих в создании речевого портрета Дастина Хендерсона в американском сериале “Stranger Things”. В ходе исследования установлено, что наиболее репрезентативными являются языковые особенности, выявленные на лексическом (научная терминология, отсылки к игровой культуре *Dungeons & Dragons*) и синтаксическом (сложные многоуровневые конструкции и краткие императивные команды) уровнях. Полученные результаты свидетельствуют о том, что Дастин выполняет ключевые нарративные функции генератора знаний и талантливый стратег.

Ключевые слова: киноперсонаж, коммуникативная ситуация, речевой портрет, поуровневый анализ, английский язык.

В современном социокультурном пространстве наблюдается устойчивое преобладание продуктов кинематографа над литературными произведениями. Ключевым фактором данного процесса выступает цифровизация, обуславливающая увеличение количества онлайн-платформ для просмотра фильмов.

В связи с этим в науке о языке все большую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению речевого портрета киноперсонажа, который представляет собой совокупность языковых и речевых характеристик, отражающих социальные, психологические и культурные черты коммуникативной личности [2: 12]. По мнению А.С. Гафаровой, речевой портрет персонажа формируется посредством прямой, косвенной и несобственно-прямой речи, а также их тандема [1: 45].

В рамках настоящего исследования проводится анализ речевого портрета Дастина Хендерсона в американском сериале “Stranger Things” на материале четвертого сезона, в котором персонаж предстает в роли стратега и неформального лидера группы, противостоящей древней сущности Векне.

Несмотря на то, что в сериале представлены не только сцены борьбы со сверхъестественными силами, но и личные взаимоотношения подростков, ключевой функцией Дастина Хендерсона является интеллектуальная поддержка группы. Зарегистрированные языковые средства свидетельствуют о том, что превалирующую роль для персонажа играет рациональное объяснение происходящего, ради которого он использует как научную терминологию, так и отсылки к игровой культуре *Dungeons & Dragons*.

В ходе анализа эмпирического материала выявлены особенности речи Дастина Хендерсона на всех уровнях языка.

На фонетическом уровне фрикативные звуки /s/, /z/ в речи Дастина имеют свистящий и шепелявый оттенки: “*It’s a theoretical possibility, but we have to consider the statistical probability*”, в результате чего создается диссонанс между аналитическим содержанием сообщения и его звуковой формой. При помощи подобного несоответствия зрителю напоминают о том, что речь произносит ребенок.

На морфологическом уровне зарегистрировано использование местоимения “we” вместо “I”, что Дастин делает намеренно с целью подчеркнуть свою роль коллективного лидера: “*We have to go back. We can’t leave him there. We are the only ones who understand what’s happening*” /Series 4/.

Одним из наиболее репрезентативных уровней, в рамках которого представлены языковые средства, характеризующие Дастина Хендерсона, является лексический, включающий в себя две основные тематические группы: игровые реалии (“*The Upside Down is the Vale of Shadows. It’s a dimension that is a mirror of our own*”) /Series 2/; понятия из области физики (“*The electromagnetic field is fluctuating. This is consistent with interdimensional travel*”) /Series 3/.

Используя научные термины (“*electromagnetic field*”) и отсылки к настольной игре (“*Vale of Shadows*”), Дастин переводит абстрактную угрозу в знакомую систему координат, делая сверхъестественное поддающимся осмыслению.

Для речи Дастина Хендерсона характерно использование сложных синтаксических конструкций и кратких императивных форм. Персонаж способен перестраивать синтаксическое оформление речи в зависимости от той коммуникативной задачи, которую он решает. В следующем примере наблюдается многоуровневая синтаксическая организация (условное придаточное, два определительных придаточных, изъяснительное придаточное и обстоятельственное придаточное), которая имитирует скорость и нелинейность мыслительного процесса: “*So, if you think of the Upside Down as a dimension*

that is intrinsically linked to our own, then it's not a stretch to imagine that certain psychic phenomena could create a permanent bridge between the two, which is what we believe El did when she...» /Series 5/.

В ситуациях непосредственной угрозы синтаксис речи Дастина упрощается до императивных конструкций: *“Get down! Now! Move, move, move!”* /Series 7/.

На стилистическом уровне для речи персонажа характерно сочетание метонимии и параллельных конструкций, с помощью которых он четко распределяет роли в группе и усиливает эффективность коммуникации: *“Nancy, you're our eyes and ears. Steve, Robin, you're the muscle. Lucas, you're on watch”* /Series 6/.

В тех случаях, когда Дастин ставит цель укрепить межличностные связи или снизить напряженность, в его речи используется ирония: *“I am twelve years old, and I have more emotional intelligence than you”* /Series 4/.

Стоит отметить, что в эмоционально значимых ситуациях в речи Дастина зарегистрировано использование повтора, с помощью которого выражается его подлинное эмоциональное состояние: *“He was a hero. He... he was a hero”* /Series 9/.

Таким образом, в результате проведенного анализа выявлено, что к наиболее репрезентативным уровням, формирующим речевой портрет Дастина Хендерсона, относятся лексический и синтаксический уровни. На лексическом уровне обеспечивается узнаваемость персонажа через тематические группы научной терминологии и игровой лексики *Dungeons & Dragons*. На синтаксическом уровне демонстрируется осознанное управление речью в зависимости от коммуникативной ситуации. Результат исследования четвертого сезона показал, что Дастин Хендерсон выполняет ключевые нарративные функции генератора знания, стратега, и эмоционального центра группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гафарова А. С. Речевой портрет: социолингвистические характеристики: дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 139 с.
- 2 Иванова Н. А. Речевой портрет специалиста геологического профиля: дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2024. 237 с.
- 3 Конечкая В. П. Социология коммуникации. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.

ИСТОЧНИКИ

1. Stranger Things. Season 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://ororo.tv> (дата обращения: 15.12.2025).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

А. Е. Сарычева

Россия, г. Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого
Президента России Б. Н. Ельцина

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛИНГВОРЕГИОНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ

В статье анализируются методики оценки уровня сформированности лингворегионоведческой компетенции иностранных студентов. На основе сопоставительного анализа существующих диагностических подходов выявляется их ориентация преимущественно на содержательный компонент при недостаточном учёте особенностей реализации компетенции в устной речи. Обосновывается необходимость включения фонетического компонента в оценочный инструментарий в говорении как фактора, влияющего на коммуникативную успешность высказывания.

Ключевые слова: лингворегионоведческая компетенция, обучение говорению, диагностика сформированности, фонетический аспект говорения, фонетико-фонологические навыки.

В методике преподавания РКИ прослеживается устойчивый интерес к регионально-ориентированным подходам в обучении [2; 4] и как следствие к проблеме формирования и диагностики лингворегионоведческой компетенции иностранных студентов, понимаемой как система знаний «о культуре региона, его географических, социально-политических особенностях, сформированная на базе изученных и усвоенных единиц языка, обладающих региональнокультурной

коннотацией, а также совокупность лингворегионоведческих умений, позволяющих осуществлять коммуникацию на изучаемом языке применительно к культурному пространству региона» [5: 112] и реализующейся преимущественно в говорении, что предполагает не только знание регионально маркированной лексики, но и ее корректное включение в устное высказывание.

В настоящей работе при анализе методов диагностики уровня сформированности лингворегионоведческой компетенции учитывались исследования, посвящённые лингвокраеведческой, лингвострановедческой, лингвокультурологической компетенциям, что обусловлено их смысловой близостью, а в некоторых случаях отсутствием чёткого разграничения в терминологии [5: 111–112].

Анализ существующих диагностик показывает, что при оценке уровня сформированности лингворегионоведческой компетенции основное внимание уделяется содержательному компоненту (знанию региональных реалий, персоналий, топонимов и пр.), тогда как фонетический аспект говорения либо рассматривается вторично, либо полностью исключается из диагностического инструментария, несмотря на то, что во всех исследованиях представлены задания по говорению [3; 7]. Так в работе А.В. Дымовой, О.Ю. Яценко диагностика осуществлялась методом опроса на базе онлайн сервиса, предполагающего письменные развёрнутые ответы и шкалирование. В структуре диагностического инструментария были выделены два блока вопросов: информационно-когнитивный, направленный на знание и выявление уровня понимания регионально-культурных реалий, и аксиологический, ориентированный на выявление ценностного восприятия студентами культурных смыслов и их отношения к иной культурной традиции. Несмотря на то, что в описанной диагностике анализ использования регионально-культурного материала в устной речи, диалогическом общении, в спонтанном говорении не включён в диагностику, подобная работа была проведена исследователями аудиторно с указанием важности учёта фонетического компонента: «обучающиеся читали сказ вслух «по цепочке» совместно с преподавателем, задача которого – помощь в верном произнесении наиболее сложных элементов текста» [3: 264].

В то же время мониторинг фонетико-фонологических навыков иностранных студентов традиционно осуществляется на материале общеупотребительной лексики [0; 8] и не учитывает специфику произнесения лингворегионоведческих единиц, характеризующихся низкой частотностью в учебных материалах (но достаточно высокой в регионе проживания) и часто повышенной фонетической сложностью, так как часто: «Процесс совершенствования фонетической компетенции инофонов должен строиться на таких принципах, как коммуникативность; аппроксимация, которая достигается путем ограничения фонетического материала и допустимого снижения качества произнесения отдельных звуков при общей тенденции к стремлению сформировать правильное произношение» [8: 139].

Вместе с тем, в узкоспециализированных и военных вузах существует распространённая практика работы над фонетико-фонологическими навыками на материале профессиональной лексики, которая также не входит в лексические минимумы, является низкочастотной, но составляет базу для профессиональной сферы. Так в работе Ф.М. Монгиной, где материалом для фонетического тренинга студентов военно-морского училища служит лексика с общим семантическим компонентом «флот» [6]. Представляется логичным учитывать этот принцип и при формировании лингворегионоведческой компетенции: включать лингворегионоведческие единицы в фонетический тренинг и оценивать фонетические навыки в диагностике сформированности компетенции, так как использование таких сложных единиц (производные прилагательные, образованные от топонимов с сочетаниями согласных, нетипичных для родных языков обучающихся (*екатеринбургский, уралмашевский, Свердловская область, Чкаловский район*), а также образования с многоступенчатой деривацией (*нижнетагильский, верхнепышминский*) в речи требуют от иностранных студентов точного воспроизведения сложных консонантных сочетаний, корректной постановки ударения и соблюдения редукционных процессов. Нарушения фонетического оформления подобных единиц нередко затрудняют восприятие высказывания и снижают коммуникативную успешность речи, даже при формально правильном выборе лексики.

Противоречие между коммуникативной природой лингворегионоведческой компетенции, реализуемой в говорении, и существующей практикой ее оценки, в рамках которой фонетический аспект не соотносится с лингворегионоведческим содержанием учебного материала, обуславливает необходимость рассматривать фонетический аспект не как автономный или второстепенный по отношению к лингворегионоведческому содержанию, а как обязательное условие реализации лингворегионоведческой компетенции в говорении и должен учитываться при ее диагностике.

В практике преподавания русского языка как иностранного регионально маркированные языковые единицы, включающие сложные словообразовательные и фонетические модели, нередко вызывают у иностранных студентов значительные трудности произношения и восприятия. Так, при чтении и

употреблении топонимических прилагательных студенты испытывают затруднения при образовании формы *екатеринбургский* по модели *Екатеринбург – екатеринбургский*, ориентируясь на более простые и частотные аналогии, представленные в учебнике – *Москва – московский*. Кроме того, фонетические интерференции могут приводить к коммуникативным искажениям. Например, в речи испаноговорящих студентов звук [з] нередко реализуется как [с], вследствие чего *улица Азина* в сочетании с редукцией безударных гласных и ошибкой в ударении может восприниматься как фонетически близкое слову *осина*, что затрудняет адекватное понимание регионально значимой лексики.

Анализ показывает, что в существующих подходах к диагностике лингворегионоведческой компетенции отсутствует системное соотнесение фонетического и содержательного компонентов, влияющих на интерпретацию регионально маркированных единиц. В этой связи представляется необходимым включение фонетического параметра в структуру диагностических критериев, в частности, при оценке корректности произнесения регионально обусловленной лексики в устной речи, формирование преподавателем регионального лексического минимума (10-15 локально значимых наименований, объединённых по фонетической трудности и сопровождаемых аудиообразцами, заданиями на отработку и повторение) для дальнейшего включения в фонетический блок каждого занятия.

Для фиксации фонетического прогресса могут использоваться такие показатели, как доля правильно фонетически оформленных единиц в серии из 1-15 слов/словосочетаний, или количество фонетических ошибок, затрудняющих понимание, в одном монологическом высказывании.

Таким образом, обращение к регионально ориентированному обучению, как одна из устойчивых тенденций современной методики РКИ, закономерно приводит к пересмотру самих оснований диагностики. Лингворегионоведческая компетенция проявляется не только в знании культурно значимых реалий региона, но и в способности нормативно допустимо и коммуникативно успешно вводить эти единицы в устное высказывание. Следовательно, включение фонетического компонента в оценочный инструментарий следует рассматривать не как дополнительную опцию, а как необходимое условие целостной оценки сформированности данной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ахвандерова А. Д., Гаврилова И. В. Формирование фонетической компетенции у сингальских студентов при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2025. № 4 (129). С. 63–72. DOI 10.37972/chgpu.2025.129.4.007. EDN YQLUWR.
- 2 Гордиенко О. А., Зиньковская В. Е., Павленко-Илларионова К. А. Лингвокультурологический и лингворегионоведческий подходы к анализу творчества А. С. Пушкина в иностранной аудитории // Человек и текст : материалы VI Международной лингвокультурологической конференции, посвященной 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина, Ульяновск, 24 апреля 2024 года. Ульяновск : Ульянов. гос. ун-т, 2024. С. 40–46. EDN VXPXML.
- 3 Дымова, А. В., Яценко О. Ю. Формирование лингвокраеведческой компетенции у иностранных студентов вуза: Урал и сказы П. П. Бажова // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 261–271. EDN DIXFMW.
- 4 Евтюгина А. А. Лингворегионоведческий подход в методике преподавания русского языка как иностранного // Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития : материалы II Международной научно-практической конференции, Казань, 07–08 ноября 2024 г. Казань : Казан. гос. энергет. ун-т, 2025. С. 316–319. EDN MFNZNY.
- 5 Евтюгина А. А., Сарычева А. Е. Электронный лингворегионоведческий словарь Урала в обучении русскому языку как иностранному // Вестник педагогических наук. 2026. № 1. С. 106–119. EDN RCQJDN.
- 6 Монгина Ф. М. Из опыта контрольно-оценочного тестирования сформированности фонетической компетенции иностранных обучающихся // Динамика развития системы военного образования : материалы VI Международной научно-практической конференции, Омск, 14 марта 2024 г. Омск : Омск. гос. техн. ун-т, 2024. С. 302–307. EDN XOZVTP.
- 7 Муратова М. И. Формирование лингвокраеведческой компетенции иностранных студентов в региональном вузе // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 167–171. EDN BVNKVO.
- 8 Санникова Н. Ю. Коммуникативно-когнитивный подход к совершенствованию фонетической компетенции туркменских студентов // Педагогические исследования. 2023. № 1. С. 134–160. EDN ZLCQMT.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

М. Д. Трифонова, Ю. В. Веденёва

Россия, г. Самара, Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королёва

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ГЕРОИНИ АНИМАЦИОННОГО ФИЛЬМА (НА МАТЕРИАЛЕ BEAUTY AND THE BEAST)

Исследование посвящено изучению языковых средств речевой характеристики героини анимационного фильма BEAUTY AND THE BEAST (1991). Результаты проведенного анализа подчеркивают ведущую роль использования лексических и синтаксических приемов речевого портретирования для создания и передачи художественного образа в анимационном дискурсе.

Ключевые слова: анимационный дискурс, речевой портрет, языковые средства.

В современном социокультурном пространстве анимационный контент занимает особое положение, выступая не только, как форма развлечения, но и как мощный инструмент конструирования социальных норм и ценностей. Многообразие персонажей, представленных в пространстве мультипликационных фильмов, поражает зрителя качеством исполнения нарисованных образов, а также сложностью характеров героев, подчас более живых и противоречивых, чем в игровом кино. По мнению исследователя И.М. Ищенко, «комбинированный эффект вербальных и невербальных средств обогащает выразительные возможности анимационного жанра, обеспечивая эффективное и многоплановое воздействие на зрителя» [1]. В современных лингвистических исследованиях изучение особенностей речевых портретов персонажей анимационного дискурса приобретает особую актуальность, поскольку способствует формированию определённых представлений о герое в сознании зрителей. Стоит отметить, что центральной фигурой в анимационном дискурсе, особенно в контексте голливудской традиции, зачастую является женский персонаж – принцесса.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы проанализировать языковые средства, формирующие речевой портрет героини мультипликационного фильма “Beauty and the Beast”, вышедшего на экраны в 1991 году. Вслед за Г.Г. Матвеевой, мы понимаем под речевым портретом набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего [2: 43].

Детальный анализ речевого портрета позволяет охарактеризовать языковую личность через призму реализации лингвистических особенностей на различных языковых уровнях. Выявление ярких элементов выступает ключевым аспектом в описании речевого портрета, следовательно, анализ каждого уровня становится основополагающим при изучении языковых особенностей индивида и его речевого поведения. На наш взгляд особого внимания заслуживает лексический уровень, поскольку именно выбор лексики позволяет наиболее наглядно отразить систему ценностей героини, её отношение к окружающему миру и динамику внутренних изменений.

Главная героиня мультфильма, Белль, живёт в небольшом провинциальном городке, где все жители знают друг друга, а уклад жизни остаётся неизменным. Отец Белль – изобретатель Морис, поэтому героиня с детства привыкла к нестандартному мышлению и творческому подходу. Сама Белль не представляет жизни без чтения: книги становятся для неё окном в мир, выходящий за пределы «тихого городка» (*quiet village*), и формируют её систему ценностей.

Традиционно образ принцессы, создаваемый авторами в разные времена на страницах художественных произведений, а затем отражённый в индустрии кино и мультипликации, в первую очередь сосредоточен на внешней привлекательности героини, её королевской родословной. Главная героиня мультфильма, Белль, предстаёт перед зрителем как милая, добродушная девушка, не обладающая ослепительной внешностью, которая способна свести с ума представителей противоположного пола. Внимание зрительской аудитории обращено к таким добродетелям Белль, как доброта, сострадание, любовь, искренность и способность видеть внутреннюю красоту в окружающих.

Белль обожает читать, каждую свободную минуту она посвящает чтению. Книги для неё – источник новых знаний о мире, способ увидеть жизнь за пределами маленького городка. Именно книги играют ключевую роль в формировании личности Белль. Героиня практически постоянно изображается с книгой в руках, что подчеркивает её потребность в интеллектуальной деятельности и постоянном саморазвитии. Таким образом, книга в жизни Белль приобретает символическое значение: книга выступает как ключ от двери, которая ведет к новому и неизведанному, к внутренней свободе и мечте. Книги открывают перед ней образы далеких берегов, иных стран и культур, формируя её представление о многообразии мира. Эти воображаемые путешествия

способствуют развитию её мышления, расширяют кругозор и укрепляют в стремлении проживать более насыщенную и осмысленную жизнь.

Первое появление Белль в мультипликационном фильме сразу связывает её с книгой: она выходит из дома, держа книгу в руках, и во время исполнения песни раскрывает своё отношение к окружающей провинциальной жизни. Хотя основная часть песни не содержит прямых высказываний о книгах, финальная строка, повторяющаяся дважды, задаёт мотивацию героини: «*There must be more than this provincial life!*», где прилагательное *provincial* (провинциальный) приобретает оценочное значение ‘ограниченный, лишённый широты’.

Антитеза серого провинциального быта маленького городка и яркого вымышленного мира, представленного на страницах книг, в которых буквально растворяется Белль, – центральный прием раскрытия личности героини. Противопоставление усиливается в сцене в книжной лавке, где Белль получает от букиниста в подарок книгу и объясняет свой выбор:

«*Well, it's my favorite. Far-off places, daring sword fights, magic spells, a prince in disguise...*»

Лексемы *far-off places, daring sword fights, magic spells, a prince in disguise* образуют тематическое поле приключения, романтики и чуда. Они противопоставлены лексике, использованной для описания провинциальной жизни (*little town, quiet village, little people, same old bread*). Лексическое оформление речевого портрета в данном случае демонстрирует, что для Белль книга – это не просто развлечение, а единственно доступный способ оказаться в мире, созданном из грез и мечтаний; в данном контексте книга олицетворяет собой символ желанной внутренней свободы.

В сцене на фонтане Белль, показывая иллюстрации из книги кошке с котятками, восклицает:

«*OH... ISN'T THIS AMAZING? IT'S MY FAVORITE PART BECAUSE... YOU'LL SEE... HERE'S WHERE SHE MEETS PRINCE CHARMING BUT SHE WON'T DISCOVER THAT IT'S HIM TIL CHAPTER THREE*». Использование эпитетов с положительной коннотацией (*amazing, favourite, charming*) при описании вымышленного книжного мира свидетельствует о глубокой эмоциональной и интеллектуальной пропасти между героиней и окружающей её средой: душа девушки пребывает в волшебных историях о прекрасном принце и приключениях. Данное противопоставление свидетельствует о том, что Белль – классический архетип интеллектуальной героини, не согласной мириться с обыденностью и традиционным укладом: «*I WANT ADVENTURE IN THE GREAT WIDE SOMEWHERE! I WANT IT MORE THAN I CAN TELL! AND FOR ONCE IT MIGHT BE GRAND TO HAVE SOMEONE UNDERSTAND I WANT SO MUCH MORE THAN THEY'VE GOT PLANNED...*»

Таким образом, книга в жизни героини оказывается не только источником мечты, но и инструментом осознания собственного отличия от окружающих. Чтение формирует лексикон Белль, в котором преобладают слова, связанные с движением, поиском и эмоциональной глубиной, в отличие от бытовой лексики провинциалов.

Наиболее показательным для эволюционного становления героини становится эпизод в библиотеке замка, где Чудовище просит научить его читать:

BEAST: (hesitant) Belle... d'you think you could ... teach ... me?

BELLE: To do what?

BEAST: (gestures to the bookshelves) Er ... that.

BELLE: (surprised) To read? You never learned?

BEAST: (sadly) Just a little and long ago.

BELLE: (a smile) Well, at least we have something to start with, then. Come here, sit by me.

Фраза «*we have something to start with*» содержит местоимение *we*, объединяющее Белль и Чудовище. Глагол *start* (начать) и приглашение *sit by me* указывают на переход чтения из сугубо личного пространства в пространство общения. Книга здесь становится не только средством обучения, но и способом установления эмоциональной связи. Стоит отметить, что Белль не говорит «я тебя научу», а использует *we*, подчёркивая, что чтение станет совместным процессом.

В разговоре с отцом после возвращения домой девушка подтверждает особую важность данного совместного чтения: «*You should have seen it, Papa. There were hundreds of books! And I helped the Beast learn to read and...*»

Словосочетание *hundreds of books* гиперболично, но оно передаёт восторг от открывшихся возможностей, а глагол *helped* (вместо *taught*) сохраняет идею сотрудничества, а не наставничества.

Сравнение лексики Белль и лексики Гастона в сценах, связанных с книгами, помогает выявить устойчивое противопоставление. Для Гастона книга это предмет, который можно «выбросить» (*throw out these stupid books*), для него это бесполезный объект, мешающий «здравому» образу жизни. Его лексика связана с физическим действием, уничтожением: *snatches, tosses, stupid*. Белль же в своих репликах, посвящённых книгам, использует глаголы, связанные с внутренним процессом: *couldn't put*

it down, finished, borrow, read, discover, understand. Это различие на лексическом уровне подчёркивает их противоположное отношение к чтению и интеллектуальной деятельности в целом.

Любовь к чтению находит прямое отражение в речевом портрете Белль. Девушка употребляет лексические единицы и выражения, которые не относятся к просторечным. Напротив, её высказывания относятся к книжной лексике, что подчёркивает её образованность и начитанность. Речь Белль контрастирует с примитивным лексиконом жителей городка: обыватели оперируют конкретными категориями (охота, еда, сватовство), в то время как Белль свободно использует абстрактную лексику, характеризующую её внутренние ощущения и интеллектуальные процессы: приключение, тоска, мечта.

Синтаксические конструкции, которые употребляет Белль, характеризуются заметной сложностью. Ей свойственно употреблять развернутые, сложносочиненные предложения, в то время как в диалогах встречаются исключительно короткие фразы-клише. Синтаксически осложненная речь в данном случае – прямое следствие привычки героини проводить время за книгой, погружаясь в мир вымышленных персонажей и неизведанных стран.

Таким образом, речевая характеристика Белль способствует выполнению важной функции создания целостного образа героини: отличительные черты анализируемого речевого портрета, с одной стороны, выделяет девушку из толпы жителей провинциального городка, а с другой, – сообщают зрителю о внутреннем конфликте человека, оказавшегося не на своем месте. В контексте эволюции анимационных принцесс речевой портрет Белль знаменует важный прорыв. Если появившиеся ранее принцессы (Спящая красавица, Белоснежка) говорили простыми, короткими фразами, демонстрируя пассивность в принятии окружающей действительности, то литературно окрашенная речь Белль подчеркивает её интеллектуальную независимость и право голоса – именно то, что делает её «активной принцессой». На наш взгляд, выделение данной черты играет огромную роль при создании всего образа героини. Перед нами не капризная, избалованная девица, а начитанная, воспитанная девушка, чьи жизненные убеждения и интересы не ограничиваются традиционным обывательским укладом. Необходимо отметить, что целевой аудиторией любого мультипликационного фильма являются дети, чьё мировоззрение во многом формируется благодаря представленным образам. Таким образом, любовь к книгам, являясь неотъемлемой частью образа Белль, обладает воздействующим потенциалом на юных зрителей: чтение предстаёт не просто как способ времяпрепровождения, а как возможность узнать много нового и интересного, расширить свой кругозор, приблизиться к мечте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ищенко И. М. Переводческая специфика анимационного кинодискурса // Вестник науки. 2024. № 6 (75). Том 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevodcheskaya-spetsifika-animatsionnogo-kinodiskursa>.
- 2 Матвеева Г. Г. Скрытые грамматические значения и идентификация социального лица («портрета») говорящего: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19. Санкт-Петербург, 1993. 116 с.
- 3 URL: <https://genius.com/Gary-trousdale-and-kirk-wise-beauty-and-the-beast-1991-film-script-annotated>.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

М. М. Халиков

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

АНТОНИМИЯ – НЕЛЕКСИЧЕСКАЯ И НЕЯЗЫКОВАЯ

Антонимия рассматривается как семантическая категория языка, которая, с одной стороны, охватывает все значимые уровни его системно-структурной организации, включая фонетический, с другой – представляет собой явление, иллюстрирующее изоморфизм, глубинную сущностную взаимосвязь и взаимообусловленность внутри онтологической триады – материального мира, сознания и языка. Отношения семантической противоположности представляют собой проекцию одного из фундаментальных принципов организации материального и духовного мира на субстанцию языка и в этом качестве занимает особое место в систематике языковых явлений.

Ключевые слова: антонимия, семантическая противоположность, уровни языка, изоморфизм, лингвистическая универсалия.

Эмпирически и путем логического анализа мы устанавливаем для каждого предмета или явления более релевантные и менее релевантные формы его репрезентации в нашем сознании и картине мира. Например, автомобиль воспринимается нами в первую очередь как средство передвижения, а целый ряд других его эвентуальных функций (возможность укрыться в нем от дождя, использование его в качестве орудия агрессии или инструмента для эпатажного самоутверждения в социуме и т.д.) находятся на втором плане, статистически уступают, становятся актуальными в особых случаях. Велосипед нам представляется и изображается в словарях с картинками в типическом и наиболее распространенном варианте – как конструкция из двух одинаковых колес с рамой и рулем; все иные, довольно многочисленные, конструкционные типы этого транспорта актуализируются по мере специализации ракурса восприятия. Таким образом, предметы и явления имеют свой прототипический образ, определяющий модус когнитивно-ценностного из бытования в мировоззренческой картине человека. Сказанное в полной мере можно распространить и на объекты нематериальной, абстрактной сущности и, в целом, на практику нашей духовно-познавательной и коммуникативной деятельности. Например, у каждого из нас есть свое представление о красоте человека или поступка, о смысле жизни, о порядке выстраивания взаимоотношений с людьми ближнего и дальнего круга. Эти когнитивные структуры доминируют в сознании и функционируют как модельные репрезентации номинируемых сущностей, всплывающие в памяти в момент произнесения или некоммуникативной (случайной, ассоциативной и т.д.) актуализации соответствующего слова.

Субстанция языка концептуализируется по общим законам ментальной деятельности, и лингвистические термины также образуют вокруг себя некое сигнификативное поле с признаками градуальности, в котором именуемые объекты и их свойства актуализированы в первую очередь в их прототипически релевантном образе, а иные их предметно-понятийные варианты остаются в тени или могут быть актуализованы в случае особой необходимости. Сознание ориентировано на максимализацию идентификационного потенциала слова, на идеальный образ предмета, на типическое в когнитивно-коммуникативных практиках.

В отношении антонимов укоренилось в сознании и закреплено в учебно-справочной литературе представление, которое сводится к тысячекратно повторяемой определительной формуле «слова с противоположным значением». Слово – первосущностный элемент языка (бытуют даже определения языка как совокупности/множества слов), и теория языка (лингвистика) возникла и самоутверждалась как опыт интерпретации природы слова как онтологической презумпции языка. «Словоцентричность» лингвистики привела к тому, что важнейшая функция нашего сознания, сформировавшаяся под влиянием опыта эмпирического освоения человеком окружающего его мира, – оперирование противоположностями – была атрибутирована как явление сугубо лексическое, характеризующее отношения между словами в языке. Проблематика лексической антонимии относится к числу наиболее разработанных в теории языка, здесь накоплен огромный исследовательский опыт и массив литературы. Фундаментальными в этой области стали работы [1], [2], [3], [4].

Многие явления языка актуализованы в оппозитивных парах, более того – они в принципе не могут существовать и идентифицироваться в иной модальности, кроме как в парном противопоставлении. Так, мы различаем в языках долгие и краткие гласные, мягкие и твердые согласные, открытый и закрытый слог. Подобные явления возникают и воспринимаются сознанием как бинарные сущности, как единое двучленное комбинаторное образование. Каждый из элементов этой конструкции можно, следуя логике механического компонентного анализа, представить как автономную структурную единицу, но при этом мы неизбежно будем отвлекаться от исходной естественной знаково-семантической функциональности отдельно взятого элемента, которая объективирована в рецептивном акте и включена в модель языка исключительно как реляционная сущность. Поскольку в данном случае речь идет о звуковой материи языка, о его чувственно воспринимаемых характеристиках, то можем сделать выводы: 1) структурный принцип оппозитивного дуализма играет важную роль в конструировании плана выражения языка, его физической (материальной) субстанции; 2) указанное свойство физической материи языка возникло задолго до появления теории языка и учения о семантической противоположности (антонимии), поэтому оно должно трактоваться как явление, относящееся к способу бытия языка, как универсальная фундаментальная его характеристика, его онтологии. Теория антонимии представляет собой явление иного порядка, она сформировалась примерно полвека назад и представляет собой опыт рефлексии над феноменом семантической противоположности как онтологической облигаторией языка.

Добавим, что звуковая материя языка и в психологическом плане может рассматриваться по модели дихотомического противопоставления. Разработанная в конце XX века теория фоносемантики (А.П.Журавлев) основана на представлении о том, что каждый звук языка обладает устойчивым семантическим ореолом и что по этому признаку звуки могут быть охарактеризованы как тяжелые и легкие, темные и светлые, сильные и слабые и т.д. Речь идет, по всей вероятности, о присущем нашему сознанию свойстве распространять интенцию поиска целесообразной смысловой (мотивированной) основы в предметах и явлениях внешнего мира.

В построении речи мы также наблюдаем принцип конструирования ее физической материи по модели противоположностей. Мы говорим тихо или громко, быстро или медленно, внятно, членораздельно или сумбурно, «кашеобразно». Эмпирически воспринимаемые, объективно регистрируемые физические параметры речи могут комбинироваться с абстрактно-оценочными. Можно разговаривать дружелюбно и враждебно, ласково и грубо, искренне и фальшиво. Речь, в свою очередь, обрамлена экстралингвистическими обстоятельствами, которые также моделируются по принципу дуалистического противопоставления. Выражение лица говорящего может быть добрым или злобным, располагающим или отталкивающим, голос его может звучать уверенно или нерешительно. Если признание в любви звучит вяло, сонно, без трепета и страсти, возникает смысловая коллизия: вербальный текст оказывается семантической противоположностью паралингвистического. Диаметрально противоположными могут быть коммуникативные стратегии, можно говорить с целью разъяснить суть дела или, напротив, с целью запутать, ввести в заблуждение собеседника, можно пытаться успокоить человека или вывести его из равновесия. Восходящее к античности выделение высокого и низкого стилей общения основано на том же принципе поляризации коммуникативной деятельности.

Отношения семантической противоположности мы находим и в кинесике, в совокупности коммуникативных телесно-динамических действий. Кивание или покачивание головой выступают как синонимы слов *да-нет* (в Болгарии наоборот), приглашающий или отсылающий жесты семантически эквиваленты высказываниям. *Подойди ко мне – Уходи отсюда.*

Как уже отмечалось, отношения семантической противоположности наиболее рельефно, убедительно и массово представлены в словарном составе языка. До недавнего времени рассмотрение проблематики семантической противоположности в языке происходило почти исключительно как явления, характеризующую его лексическую систему.

Принцип организации субстанции языка по модели антонимического противопоставления применяется в сфере словообразования. Примеры типа *домик – домище* интересны тем, что, по всей вероятности, в совместном употреблении в одном контексте они встречаются редко, но при этом они выделяются в словарном составе как семиотически усложненный тип номинации, при котором указанные единицы характеризуются идентичностью предметно-референтной функции, но поляризованы по признаку эмоционально-оценочной реакции носителя языка. Более тривиальны случаи типа *приходить – уходить*, в которых реализация антонимических смыслов не усложнено коннотативными приращениями. Вообще в области словообразования много возможностей для лингвистической креативности и нестандартных решений. В качестве интересного примера можно привести пару немецких прилагательных *zahlreich* и *zahllos*. Оба они образованы по модели словосложения, обозначают одно и то же понятие – «многочисленный», но их вторые компоненты *reich* и *los* в системе языка реализуют антонимичные смыслы. Особый случай – энантиосемия, совмещение в одном слове двух противоположных значений (*прослушать*¹ «выслушать полностью» и *прослушать*² «не услышать»). Антонимизация значений в пределах одной лексемы также есть итог реализации словообразовательной интенции языка.

В грамматическом строе также реализуется принцип оппозитивной репрезентации категориальных функций. Прежде всего выделяется в этом отношении противопоставление форм действительного и страдательного залога по признаку актуализации грамматического субъекта как деятельностно активной или пассивной сущности. Формы прошедшего и будущего времени также мыслятся как относящиеся к концептосфере семантической противоположности, такая их трактовка коррелирует с характером метафорической концептуализации этих временных пластов в сознании человека: прошлое – то, что пройдено и осталось позади, будущее – то, что предстоит пройти и ожидает впереди. Значительный вклад в разработку проблематики грамматической антонимии внесла работа [5].

Конструктивный принцип антонимизации широко применяется в искусстве. Прием контрастного изображения встречается в живописи и музыке, в пластических искусствах и литературно-художественном творчестве. Для сюжетного построения произведения огромное значение имеет антагонизм, конфликт интересов, столкновение противоположных характеров. Нередко в художественном произведении драматически совмещаются в структуре личности персонажей

противоположные морально-психологические характеристики (Дмитрий Карамазов). В более широком плане, само художественное творчество представляет собой синтез противоположных начал нарративности, совмещает в себе правду и вымысел, истину и ложь. Собственно в этом синтезе и заключается идейно-эстетическая значимость и воздействующая сила произведения, вспомним знаменитое пушкинское «Над вымыслом слезами обольюсь».

Принцип антонимического противопоставления лежит в основе построения некоторых масштабных дискурсивно-текстовых объектов. Например, наука этика формируется как опыт структурного развертывания элементарной оппозиции – антонимических концептов *добра* и *зла* – в массивированную информационно-текстовую деятельность. Аналогичным образом конституируется проблемное и текстовое пространство эстетики – как особая форма дискурсивной разработки базовой семантической оппозиции *красота-безобразное*.

При рассмотрении языковой деятельности сквозь призму типологии культур – как одного из элементов в макроструктуре национальных коммуникативных практик – мы также сталкиваемся с феноменом семантической противоположности. Это имеет место, в частности, когда мы выделяем высоконтекстные и низконтекстные культуры – в зависимости от уровня смысловой эксплицитности (автосемантичности) речевых продуктов. Как известно, к первому типу относят восточные культуры, ко второму – западные. Здесь мы наблюдаем применение принципа антонимического противопоставления для характеристики макросистемных формаций, каковыми, безусловно, являются национальные культуры.

Семантическая противоположность может быть актуализована вне прямой отнесенности к субстанции языка. В этом случае функцию плана выражения принимают на себя не единицы и формы языка, а элементы событийно-деятельностной структуры, отражающей происходящее во внешнем мире. В романе Л. Фейхтвангера «Гойя» великий художник изображен как полная противоположность его ученика и ассистента Августина, а отношения между ними характеризуются автором как *Freundfeindschaft* «дружба-вражда». Для контрастного подчеркивания личностного антагонизма персонажей и соответствующего их места в мире искусства писатель прибегает к нестандартному приему – описывает, чем они были заняты в мастерской художника: Гойя рисовал портрет молодой графини, Августин – круп лошади, на которой она сидела.

Принцип антонимизации характеризует всю мыслительно-рефлексивную и дискурсивную деятельность человека, которая в значительной степени ориентирована на экспликацию таких ментальных сущностей как *добро* и *зло*, *правда* и *ложь*, *польза* и *вред*, *свой* и *чужой* и т.д. И в практической эмпирии жизни мы руководствуемся оппозитивными пространственными ориентирами: *верх-низ*, *большой-маленький*, *сильный-слабый*, *далеко-близко*, *направо-налево* и т.д. «Человек задолго до вступления в эпоху семиозиса начал применять формулу противоположности при восприятии и категоризации предметов и явлений окружающего его физического мира» [6:153].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод: антонимия отнюдь не является исключительно свойством, характеризующим только лексическую систему языка. Она приниживает все уровни языка, дискурсивные коммуникативные практики и интеллектуально-мыслительную деятельность человека. Антонимия представляет собой воплощение в субстанции языка универсальной когнитивно-операциональной матрицы, которая выступает в качестве конструктивного принципа организации материального и духовного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Новиков Л. А. Антонимия в русском языке (Семантический анализ противоположности в лексике). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 289 с.
- 2 Шмелев Д. Н. Проблемы семантического описания лексики. М.: Наука, 1972. 280 с.
- 3 Апресян Ю. Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Наука, 1974. 444 с.
- 4 Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М.: Русский язык, 1980. 256 с.
- 5 Боева Н. Б. Грамматическая антонимия в современном английском языке: дис. ... д-ра филол. наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2001. 366 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Чан Фыонг Бао Нгок

Россия, г. Москва, Московский педагогический государственный университет

ЦИФРОВЫЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ПОМОЩНИКИ В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ

В статье дан анализ дидактического потенциала цифровых интеллектуальных помощников, используемых для самостоятельного изучения иностранных языков в целом и русского языка как иностранного в частности. На основе собственного опыта автор показывает преимущества и ограничения сервисов искусственного интеллекта в рамках развития языковых навыков в процессе самостоятельного изучения иностранных языков. Системы образования разных стран мира осуществляют сегодня поиск педагогических подходов, позволяющих эффективно интегрировать преимущества сервисов искусственного интеллекта в учебный процесс, предупреждая их использование для академического мошенничества. В качестве примера приводится положительный опыт Министерства образования Вьетнама, которое проводит политику разумной цифровизации национальной образовательной системы разрабатывая не только требования к профессиональной ИИ-компетентности педагогов, но и требования к ИИ-компетенции учащихся средних и высших учебных заведений.

Ключевые слова: GPT-подобные языковые модели, русский язык как иностранный, РКИ; цифровые технологии в образовании; ИИ-компетентность педагогов; методика обучения иностранным языкам, этика искусственного интеллекта.

В последние годы генеративные языковые модели, такие как *ChatGPT*, получили широкое распространение в обучении иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному (РКИ). Однако, несмотря на популярность, до сих пор не существует научно обоснованной методики их интеграции в учебный процесс. Проблема заключается в том, что использование ИИ часто носит бессистемный характер: учащиеся и преподаватели не имеют чётких ориентиров, как применять эти инструменты для реального развития языковых навыков, а не для пассивного получения информации.

Если не исследовать эту проблему сейчас, возникнут серьёзные последствия. Учащиеся будут терять время, учиться неэффективно, получать разрозненные знания без системного подхода, что приведёт к снижению мотивации, развитию зависимости от ИИ и даже к эрозии критического мышления. Преподаватели рискуют утратить свою профессиональную значимость, а образовательный процесс – стать формальным и поверхностным. Таким образом, задача состоит не в том, чтобы просто внедрить ИИ, а в том, чтобы разработать научно обоснованные рекомендации и методики, которые позволят использовать его потенциал на 100 % и избежать негативных последствий.

Преимущества и ограничения использования ИИ

Преимущества

- Возможность круглосуточной практики с ботом, мгновенный перевод, персонализация заданий.

- Стирание языкового барьера, развитие уверенности в общении.
- Быстрый доступ к объяснениям по грамматике и лексике.

Ограничения

- Риск подмены обучения пассивным потреблением информации.
- Отсутствие развития аудирования и произношения.
- Снижение мотивации к самостоятельному анализу и структурированию знаний.
- Неясность границ между помощью и зависимостью.
- Отсутствие чёткой методики для разных уровней владения языком.

Ключевые проблемы и вызовы

1. Путаница между «учиться» и «зависеть»: учащиеся не могут самостоятельно оценить, развивается ли их уровень языка.

2. Бессистемность: получение большого объёма разрозненной информации вместо целенаправленного обучения по стратегии и плану.

3. Отсутствие методики: нет научно обоснованных рекомендаций по использованию *ChatGPT* для развития всех языковых навыков.

4. Неудобство и субъективность: современные инструменты часто не адаптированы под реальные образовательные задачи.

Анализ по языковым навыкам

Навык	Возможности ChatGPT	Ограничения
Аудирование	Нет	Не развивает навык
Говорение	Потенциал для диалога	Не формирует реальную речь
Чтение	Перевод, резюмирование	Пассивное восприятие
Письмо	Руководство написанием	Нет обратной связи по стилю
Лексика	Изучение по темам	Бессистемное запоминание
Грамматика	Объяснения, упражнения	Нет практики в контексте
Произношение	Нет	Не развивает навык

Научная новизна и перспективы. Впервые проведён анализ эффективности *ChatGPT* для изучения лексики и грамматики на уровнях *B1–B2*, с акцентом на индивидуализацию и самостоятельное обучение. Доказано, что на начальном и продвинутом уровнях эффективность *III* снижается. Введён опыт вьетнамских учащихся в научное сопоставление, что расширяет географию исследований.

Выводы и рекомендации. Необходимо срочно разработать научно обоснованную методику интеграции учебных ботов в процесс преподавания *РКИ*, чтобы:

- избежать пассивного потребления информации;
- формировать у учащихся навыки критического мышления и самостоятельного анализа;
- сохранить мотивацию к реальному развитию языковых навыков;
- обеспечить баланс между ролью учителя и использованием *III*.

Только системный подход позволит раскрыть потенциал цифровых помощников и избежать негативных последствий для образования.

В контексте обучения русскому языку как иностранному развитие интеллектуальных способностей учащихся неотделимо от применения искусственного интеллекта. Новый технологический контекст требует новых преподавателей, которые должны обладать набором новых профессиональных компетенций. Именно эти преподаватели смогут эффективно интегрировать сервисы ИИ в учебный процесс. Политика Министерства образования Вьетнама заложила прочную нормативную базу для этого процесса. Например, на сайте вьетнамского министерства образования представлен список компетенций педагога новой формации, способного использовать весь лингводидактический потенциал цифровых технологий и сервисов ИИ. Во Вьетнаме с первых дней появления сервисов искусственного интеллекта в свободном доступе в системе образования уделяется повышенное внимание соответствию системы образования новому технологическому контексту.

1. Резолюция Политбюро № 71-NQ/TW от 22 августа 2025 года о прорывах в области образования и профессиональной подготовки непосредственно связана с искусственным интеллектом. В резолюции подчеркивается важность содействия цифровой трансформации и применения современных технологий, особенно искусственного интеллекта (ИИ), этично и ответственно в рамках системы образования.

2. На сайте вьетнамского Министерства образования представлены разделы, в которых изложены требования как к педагогам, так и к учащимся третьего тысячелетия.

Требования к педагогам. Педагоги и административные работники дошкольных, общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования должны обладать *профессиональной цифровой компетентностью*. Структура компетентности педагогов включает 6 ключевых направлений и 19 компонентных компетенций. Каждое направление описывается на трёх уровнях – от базового до продвинутого, что позволяет перейти от первоначального понимания к практическому применению и творческому использованию в профессиональной деятельности. К таким направлениям относятся:

- организация обучения в цифровой среде,

- контроль и оценивание,
- расширение возможностей обучающихся,
- развитие цифровых технологических навыков,
- профессиональное развитие,
- искусственный интеллект.

В частности, раздел 6 «Искусственный интеллект» посвящён подготовке педагогов к эффективному и этически ответственному использованию искусственного интеллекта в учебной деятельности и профессиональном развитии. В его структуру входят четыре основных содержательных блока:

- 1) человекоцентричное мышление;
- 2) этика ИИ;
- 3) педагогика ИИ;
- 4) ИИ для профессионального развития.

Требования к учащимся. На сайте также представлены требования к обучающимся. В декабре 2025 года было принято Решение № 3439/QĐ-BGDĐT «о реализации пилотного проекта в области интеграции сервисов искусственного интеллекта в школьную систему образования». Пилотный проект включает 4 блока:

- человекоцентричное мышление,
- этика искусственного интеллекта,
- технологии и применение искусственного интеллекта,
- проектирование систем искусственного интеллекта.

Данный пилотный проект рассчитан на развитие 5 основных качеств личности:

- патриотизма,
- гуманности,
- трудолюбия,
- честности
- ответственности;

а также 3 пары общих компетенций:

- самостоятельности и самообучения,
- коммуникации и сотрудничества,
- решения проблем и творчества.

Пилотный проект разработан в соответствии с двумя этапами образования: этапом базового образования и этапом профессиональной ориентации.

Отметим, что Министерство образования Вьетнама в рамках реализации проекта интеграции сервисов искусственного интеллекта в систему образования уделяет внимание обучению ответственному использованию современных технологий как преподавателями, так и учащимися. Именно поэтому, на первый план выходит формирование у учащихся таких качеств, как честность, ответственность и трудолюбие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Босов А. В. Применение самоорганизующихся нейронных сетей к процессу формирования индивидуальной траектории обучения // Информатика и ее применения. 2022. Т. 16. № 3. С. 7–15.
- 2 Иванищева О. Н. Применение чат-ботов при изучении русского языка. Человек. Культура. Образование – Human. Culture. Education. 2025. 1 (55).
- 3 Кашук С. М. Цифровая трансформация системы образования в эпоху искусственного интеллекта: эволюционный рынок от технических средств обучения до интеллектуальных цифровых ассистентов // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). Т. 23, № 1. С. 3–18.
- 4 Кашук С. М. Искусственный интеллект в образовании: чего опасаться, что использовать? // Общество: социология, психология, педагогика, издательство. № 8. С. 44–49.
- 5 Садовничий В. А. Выступление на заседании Совета Российского Союза ректоров 19 апреля 2023. URL: <https://rsr-online.ru/news/2023/4/20/vystuplenie-glavy-rsr-na-zasedanii-soveta/> (дата обращения 03.01.2026).
- 6 Приказ Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама № 18/2026/TT-BGDĐT от заместителя Министра Фам Нгок Тхыонг 2026 года «Об утверждении рамки цифровых компетенций для учителей, преподавателей и сотрудников дошкольных, общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования». URL: <https://thuvienphapluat.vn/van->

ban/Cong-nghe-thong-tin/Thong-tu-18-2026-TT-BGDDT-Khung-nang-luc-so-doi-voi-giao-vien-co-so-giao-duc-mam-non-699666.aspx

- 7 Приказ Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама № 3439/QĐ-BGDĐT от 15 декабря 2025 года «Об утверждении рамочной программы пилотного внедрения образования в области искусственного интеллекта (ИИ) для учащихся общеобразовательных школ». URL: <https://baohinhphu.vn/khung-noi-dung-thi-diem-giao-duc-tri-tue-nhan-tao-ai-cho-hoc-sinh-pho-thong-102251217055413867.htm>

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

М. Н. Черкасова, М. И. Ващенко

Россия, г. Ростов-на-Дону, Ростовский государственный университет путей сообщения

ПОТЕНЦИАЛ ВИДЕОИГРЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анализируется потенциал видеоигры «Rust» для совершенствования иноязычных компетенций студентов энергетических специальностей с точки зрения лексико-семантического контента игры. Проанализировано около 90 текстовых фрагментов. Выявлены ключевые термины профессиональной коммуникации частного сегмента инженерного дискурса (энергоснабжение) на базе эмпирического материала, извлеченного из руководства к игре.

Ключевые слова: видеоигра, иностранный язык, англицизмы, геймер, энергоснабжение.

Индустрия видеоигр прочно вошла в жизнь современного человека, являясь частью его образа жизни; стиль общения, одежда, лексика. По мнению Ю.А. Воронцова и А.Ю. Алдухова [1], англицизмы в речи геймера занимают значительное место, формируя «геймерский код», понятный только геймерам. Причем можно говорить об общем и частном проявлении этого «геймерского сленга»: лексика, характерная для игры вообще, и лексика, характерная для определенной игры. Такое языковое деление становится маркером геймера: «свой» (партнер по игре, вовлеченный в определенное игровое пространство) и «чужой» (не партнер, не играющий в конкретную игру). Отметим, язык всегда являлся стратификационным маркером (статусность, образованность, профессиональная принадлежность и т.д.), формируя определенные языковые пласты. В игровом дискурсе происходит интернационализация языка игры, так как играют представители различных наций и стран. Игроки понимают друг друга, имея базовые знания английского языка. А различные нейросетевые сервисы помогают в процессе коммуникации на иностранном языке. Исследователи отмечают как положительные, так и отрицательные свойства видеоигр с точки зрения их влияния на когнитивное поле индивида.

Цель статьи – проанализировать лексический корпус сегмента игры «Rust» с точки зрения его потенциала и функционала при изучении английского языка студентами энергетической специальности транспортного вуза.

Эмпирической базой исследования послужила игра Rust – многопользовательский симулятор выживания в открытом мире, в котором главной задачей является выживание в сложных условиях для жизни. Данная игра начинала разрабатываться в 2013 г. компанией Facepunch Studios, а в 2018 г. вышел полный релиз игры на компьютеры. Поиграть в эту игру можно, скачав ее с различных лаунчеров сторонних проектов или же купив ее на площадке Steam. Для анализа был взят сегмент, в котором необходимо было продемонстрировать знания о системах электроснабжения с целью выживания и обеспечения комфортной игры в определенных условиях. Было проанализировано около 90 текстовых фрагментов из Руководства к игре [7], которые представляют «энциклопедию» для геймера, цель которого корректная работа с оборудованием в игровом пространстве, включающая его установку, что предусматривает владение профессиональными компетенциями в области энергоснабжения. Описание электрооборудования приводится на английском языке (при желании можно воспользоваться и функцией переводчика) и сопровождается цветными иллюстрациями:

Интеграция элементов entertainment-дискурса, в частности геймификации становится распространенной практикой в преподавании иностранного языка [2; 4-6]. При этом отмечаются как

положительные, так и отрицательные черты этого процесса. Умение спонтанно продуцировать устную речь на иностранном языке и готовность к этому, формирование адаптивных навыков коммуникации, преодоление языкового барьера, стимуляция к изучению иностранного языка, осознанное употребление иноязычной лексики – одно из основных положительных качеств нахождения в игровом пространстве. А.В. Сибиряков [3] справедливо говорит о психологическом настрое к общению, как о важном факторе для развития иноязычных компетенций. Одним из отрицательных качеств интеграции видеоигр в жизнь человека – это время, которое человек проводит за игрой, часто это время не контролируется. Полное погружение в игровое пространство может привести к отрыву от реальной жизни и трансформации «цифрового» образа на геймера, что ведет к серьезным когнитивным нарушениям.

Анализ руководства к игре, без которого невозможно успешно находиться в игровом пространстве данной игры, уже предполагает заинтересованность игрока различными инструментами и оборудованием специалиста сферы энергоснабжения. Сам контент разбит на тематические группы, что представляет интерес для студента-энергетика с точки зрения как языка специальности, так и иностранного языка (рис.1.).

Component Details (Детали компонентов)	Concepts (Концепции)	Circuit (Схема)
Diagrams (Диаграммы)	Getting Started (С чего начать)	Useful (Полезное)
Tools (Инструменты)	Power Generation (Генерация энергии)	
Circuits (Схемы / Цепи)	Power Storage (Хранение энергии)	
Power sources (Источники питания)	Power Distribution (Распределение энергии)	
Power Storage (Хранение энергии)	Uncategorized (Без категории)	
Power Distribution (Распределение энергии)		
Switches (Выключатели)		
Sensors (Датчики)		
Logic (Логика)		
Radio Frequency RF (Радиочастота / РЧ)		
Lights (Освещение)		
Smart (Умные устройства)		
Utilities (Полезные приспособления)		
Defense (Оборона)		
Water (Вода)		
Industrial (Промышленное)		
Voice Props Pack DLC (Голосовой реквизит DLC)		
Fireworks (Фейерверки)		

Рис. 1. Характеристика компонентов электроснабжения игры «Rust»

В таблице приведены термины, номинирующие основные направления деятельности игрока и используемые как ключевые в языке специальности, что соответствует требованиям стандартов обучения. Например, power (энергия), circuit (электрическая цепь, электрический контур), storage (хранение, накопление), sources (источник) и др. В качестве иллюстрации отдельного вида деятельности приводим схему Power Storage (Хранение энергии), в которой употреблены также ключевые термины специальности (рис.2.).

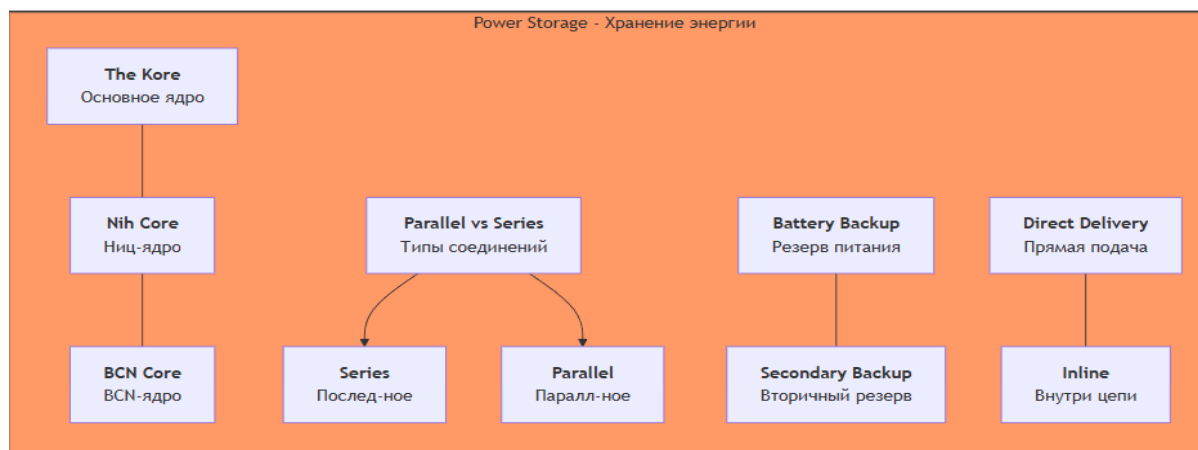


Рис. 2. Термины для номинации деятельности игрока

Выводы:

- 1) нахождение в игровом поле игры «Rust» требует с одной стороны определенных навыков и знаний в области электроснабжения, что подтверждается умением выбрать то или иное оборудование, для выживания в критических ситуациях. Если игрок корректно распределяет энергию, то у него повышаются шансы на выживание в тяжелых условиях. Например, в игре есть «зимний биом» (термин игры), в котором важно тепло, отсюда и необходимость, в первую очередь, обеспечения теплом дома игрока и т.д.;
- 2) знание профессиональной терминологии энергоснабжения на английском языке и ее семантического контента позволяет усовершенствовать профессиональные и коммуникативные компетенции будущего инженера;
- 3) демонстрация различных электрических схем в руководстве позволяет разобраться в различных соединениях (параллельное, последовательное), разветвителях, элементах цепи, источниках снабжения энергией и т.д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Воронцова Ю. А., Алдухов А. Ю. Лексика геймеров в английском и русском языках // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. Научный журнал. 2023. Том 9 (75). № 2. С. 83–91.
- 2 Исаева Т. Е. Использование современных средств анимации, эмодзи и пиктографии в коммуникации при изучении иностранного языка // Сборник научных трудов «Транспорт: наука, образование, производство». Труды Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2023. С. 251-255.
- 3 Сибиряков А. В. Использование видеоигр при обучении английскому языку. Уникальные исследования XXI века. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videoigr-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 07.11.2025). (Дата обращения: 06.04.2026).
- 4 Николаева Е. А., Котляренко Ю. Ю. Особенности содержательной геймификации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Казанский педагогический журнал. 2021. № 2 (145). С. 118-128.
- 5 Одарюк И. В., Гампарцумов А. С. Скрайбинг как инновационная технология в обучении устной иноязычной речи студентов инженерных специальностей // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12, № 1. С. 293–297. DOI: 10.55355/snv2023121310.
- 6 Черкасова М. Н., Криничный В. В., Озирный Д. А. Функция и функциональность поезда в видеоиграх: перспективы использования в учебном процессе // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика : материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 26 июня 2025 г.). Сиб. гос. ун-т путей сообщения. Новосибирск : Изд-во СГУПС. С. 155-160.
- 7 The RUST Electrical Handbook (Legacy). URL: <https://www.rustrician.io/wiki/index.html#the-rust-electrical-handbook-legacy> (Дата обращения: 06.04.2026).

О. Н. Черноштан

Россия, г. Ростов-на-Дону, Ростовский государственный университет путей сообщения

**МЫШЛЕНИЕ РОСТА ИЛИ ОСОЗНАННОСТЬ:
В ПОИСКАХ ПОДХОДА К ВКЛЮЧЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УЧЕБНЫЕ КУРСЫ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Согласно гипотезе исследования, именно применение концепта осознанности при подготовке материалов психологической направленности по иностранному языку открывает широкие возможности для саморефлексии, самоанализа, а также творческого подхода к продуктивным видам речевой деятельности. Указывается, что в большинстве современных учебных курсов при составлении подобных учебных материалов авторы руководствуются преимущественно принципами мышления роста, стараясь зачастую в императивной манере рекомендовать обучающимся простые понятные действия по улучшению своих жизни и результатов. При всей кажущейся продуктивности мотивации к незамедлительным конструктивным изменениям, отмечается ряд недостатков, в частности, сужение поля критического мышления и саморефлексии и затрудненность формирования иноязычной идентичности.

Ключевые слова: иностранные языки, учебные материалы психологической направленности, осознанность, мышление роста, саморефлексия, иноязычная идентичность.

Мы полагаем, что при выборе и составлении текстов психологической направленности для учебных курсов по иностранному языку в средней и высшей школе необходимо в большей мере руководствоваться принципами осознанности и самопознания, нежели мышлением роста. Именно при таком подходе открывается широкое поле для формирования самосознания, генерации уникальных идей и формирования иноязычной идентичности.

Целью и задачами нашей работы являются:

- продемонстрировать, каким образом простые однозначные рекомендации, которыми сопровождаются тексты психологической направленности, сужают сознание обучающихся, обесценивают серьезность рассматриваемых проблем, создают и активируют стереотипы, ограничивают пространство дискуссии и купируют процессы самопознания;
- описать преимущества развития навыков саморефлексии и осознанности на основе работы с психологическими сведениями для формирования иноязычной идентичности и личностного роста;
- обосновать, почему в отсутствие простых советов в виде результатов прохождения опросников, мнения эксперта или однозначных выводов открывается более широкая перспектива для осмысления собственного жизненного опыта и внутреннего мира в процессе дискуссии или выполнения других творческих заданий по подготовке устных и письменных высказываний, чем когда возможная логика рассуждения уже намечена со ссылкой на авторитетное лицо или источник.

Объектом нашего исследования выступает психологический контент на занятиях по иностранному языку, а предметом – подходы к его представлению и использованию в учебных курсах для средней и высшей школы.

Актуальность выбранной нами темы связана с изменением преобладающих в обществе и научной среде представлений об установках, благоприятных для человеческой психики. Если раньше в обществе акцент делался на мотивации к достижениям и преодолению сложностей, что предполагает непрерывное переделывание себя для наилучшей адаптации к окружающему миру, то на данный момент значимость приобретают осознанность и умение найти баланс между внутренним и внешним миром, осознав особенности собственной личности и на этой основе выработав траекторию индивидуального развития и становления. Соответственно, необходим пересмотр подходов к работе с психологическим контентом и на занятиях по иностранному языку. Современные обучающиеся склонны считать себя самодостаточными личностями с правом на самоопределение и уникальность, в связи с чем следует избегать категоричных мнений и однозначных упрощенных рекомендаций.

Материалы для чтения и аудирования психологической направленности, ориентированные на самопознание и осознание своих особенностей личности и внутреннего мира, неизменно представляют большой интерес для обучающихся. Их изучение способствует гармоничному формированию коммуникативного репертуара [6: 279], что является неотъемлемой составляющей

усвоения иностранного языка как «средства для общения в поликультурном сообществе» [3: 18] и «формирования способности ... к участию в межкультурной коммуникации» [4: 9]. Они являются прекрасной основой для развития иноязычной идентичности, поскольку делают содержание занятия более личностно-значимым и когерентным реальным переживаниям и проблемам. Такие тексты стимулируют саморефлексию, что может способствовать повышению готовности к учебным нагрузкам, более эффективной социализации, пониманию своих сильных и слабых сторон и способов компенсации дисфункциональных особенностей и дезадаптивных механизмов психики.

Однако, подходы к подбору, представлению и включению в учебный процесс подобных материалов могут быть разными.

В британских учебных курсах в большинстве случаев логика изложения психологической теории отражает теорию мышления роста. Практически каждая психологическая проблема представлена как ряд типичных ситуаций, требующих активных действий по преодолению проблем и улучшению своей адаптации к вызовам окружающего мира. Само понятие «мышление роста» было предложено Кэрл Дук в книге «Гибкое сознание», при этом автор предполагала, что именно предпринимаемые усилия по исправлению ситуаций и улучшению своих способностей отличают более успешных людей. Как констатировала психолог, именно труд и активные действия по работе над собой в конечном итоге ведут к достижению учебной цели [8: 106-107]. Согласно Н.С. Масловой и Г.В. Даниловой, подобное мышление положительным образом соотносится с целенаправленным стремлением к мастерству при изучении иностранного языка, что соответствует и результатам зарубежных исследований [7: 257]. Данный методический вывод был учтен многими отечественными и западными авторами учебных курсов по иностранному языку и воплотился в подборе для них иноязычных материалов по психологии, ориентирующих обучающегося на быстрые и конкретные действия по преодолению себя в различных жизненных сферах, например, в спорте, при организации собственного времени, соблюдении здорового образа жизни, выборе более здоровой диеты или разрешении психологических проблем. Некоторые подобные тексты сопровождаются упрощенными опросниками, по итогам прохождения которых даются обобщенные рекомендации, носящие характер формирующего оценивания [10: 236]. Таким образом, о чем бы ни шла речь (о конфликтах переходного возраста, сложностях с восприятием и усвоением новой информации или организации рабочего времени), описанное явление однозначным образом представляется как простая и легко преодолимая проблема, требующая немедленного разрешения. Например, в учебном курсе «Laser» по английскому языку уровня B1 британского издательства «Macmillan» приводится текст, состоящий из краткого описания ситуаций и советов психолога, с которыми данные проблемные случаи нужно сопоставить. Для задания предусмотрен единственно правильный выбор, таким образом, у обучающихся не остается пространства для критического осмысления, насколько советы психолога оптимальны и соответствуют их личному опыту. Психолог выступает экспертом, мнение которого не подлежит сомнению [12: 70-71]. В учебнике курса «Complete First» издательства «Cambridge University Press» приводится текст, в котором описываются типичные причины конфликтов родителей и детей. Несмотря на то, что учебник рассчитан на взрослую аудиторию и советы предназначены для родителей, таковые все равно сформулированы достаточно категоричным и однозначным образом, в формулировках встречаются повелительное наклонение и императивный тон [11: 10-11]. Такой же подход прослеживается и в учебных курсах для средней и старшей школы. Так, например, в учебнике «Английский в фокусе» для 8 класса, выпущенном издательством «Просвещение» в сотрудничестве с британским «Express Publishing», начальный раздел посвящен социализации, и уже на первой странице данного модуля мы находим текст о том, как заводить новые знакомства, при этом конкретные ситуации описываются общо и схематично, и практически сразу даются пять простых конкретных рекомендаций, которые должны помочь любому подростку расположить к себе нового человека [1: 10]. В конце того же раздела приводится текст о разрешении конфликтов. Он также состоит из небольшого вступления, содержащего в себе постановку проблемы, и еще двух абзацев с четкими универсальными советами, многие из которых сформулированы в достаточно императивном и безапелляционном ключе [1: 23].

Конечно, такая постановка вопроса даёт возможность предложить участникам учебного процесса несколько простых рецептов, которые помогут улучшить их мотивацию, организацию жизненного пространства и взаимодействие с окружающими и сразу получить быстрый положительный результат. Тем не менее, когда речь идёт о действительно злободневных переживаниях, за кажущейся простотой могут скрываться обесценивание, навязывание определенных трактовок и отсутствие пространства для подлинного самоанализа. Позиция «эксперта» задает некие возможные траектории для последующей дискуссии, так что обучающийся с менее типичными затруднениями или способами их преодоления чувствует, что его жизненный опыт нерелевантен, нелегитимен или не заслуживает

внимания. Таким образом, содержание учебной коммуникации лишается аутентичности и не отражает реальные особенности личности обучающегося, а значит, построенный по данному сценарию учебный процесс может восприниматься как формальный и не ведущий к развитию иноязычной идентичности и способности к самовыражению на иностранном языке.

Интересной альтернативой такому подходу является использование практик осознанности, предполагающих открытость всему новому, углубленную саморефлексию, непредвзятое отношение к миру и внимание к явлениям общественной жизни и своим внутренним ощущениям [9: 92]. По мнению Е.А. Кузнецовой, несмотря на недостаточную теоретическую разработанность, данный подход приобретает все большую популярность в зарубежном языковом образовании [5: 227]. Как указывают Безукладников К.Э., Попова Н.С. и Жигалев Б.А., чрезмерная фиксация на успешности может создать травматичные неблагоприятные условия для обучения, а дифференциация и индивидуализация с учетом особенностей каждого участника учебного процесса, наоборот, помогают организовать безопасную учебную среду [2: 107].

Пример более непредвзятого подхода к рассмотрению психологических проблем мы находим в учебном курсе по немецкому языку «Vielfalt» уровня C1.1 издательства «Hueber Verlag». В первом разделе для изучения и обсуждения представлены многочисленные современные психологические теории, связанные с профессиональным становлением, изучением иностранных языков и социализацией. Авторы описывают закономерности усвоения иностранного языка [14: 11], синдром самозванца [14: 7-8], проблемы отсутствия взаимопонимания с руководством на рабочем месте [14: 15] и адаптации мигрантов [14: 16]. Однако, они избегают при этом простых советов и однозначных выводов, объективно характеризуя как положительные, так и отрицательные стороны каждого явления. Сходным образом, в учебнике «Vielfalt» уровня B2.1 того же издательства затрагивается проблема изменений образа жизни, места жительства и рода деятельности, однако авторы воздерживаются от каких-либо универсальных рекомендаций на все случаи жизни и приводят различные мнения об описываемых ситуациях, которые могут показаться в равной степени убедительными [13: 3-5]. Тем самым они дают участникам учебного процесса возможность самостоятельно определить место и роль изучаемого явления в собственной жизни. Таким образом создатели материалов не оказывают давления, ожидая быстрых и очевидных изменений к лучшему, а помогают глубже осознать проблему, самостоятельно выработать отношение к новому знанию и сделать собственные выводы на основе личного опыта, а не слепо следовать подсказкам из учебника. Мы полагаем, что такой подход является продуктивным и с психологической, и с учебной точки зрения, поскольку открывает более широкое пространство для дискуссии и саморефлексии, рамки для которых не задаются чужими мнениями и предвзятыми суждениями. В данном случае обучающиеся оказываются лучше мотивированными для языкового самовыражения, поскольку они могут свободно высказываться именно о своей жизненной ситуации и самостоятельно ее оценивать.

Таким образом, проанализировав некоторые примеры текстовых материалов психологической направленности, представленных как в учебниках зарубежных издательств, так и в учебном курсе «Английский в фокусе», разработанном для российских средних школ, мы приходим к выводу, что использование подхода, основанного на концепте осознанности, является конструктивной альтернативой подготовке учебного контента исходя из логики мышления роста. Стремясь добиться немедленных положительных сдвигов, авторы сокращают пространство для знакомства с самим психологическим явлением, будь то конфликт или проблема, и сразу стараются предложить простые меры по исправлению ситуации, не посвящая при этом в достаточной мере обучающихся в теоретические послышки, стоящие за такими рекомендациями. При кажущейся результативности такой работы с психологическим контентом для стимуляции мышления роста можно отметить и ряд недостатков:

- сужается пространство для рефлексии и саморефлексии;
- материалы могут не отличаться достаточной убедительностью, потому что рекомендации даются в готовом и подчас недостаточно теоретически обоснованном виде;
- не происходит интериоризации психологического контента, поскольку отсутствует значимый промежуток между первичным знакомством с предметом обсуждения и формулировкой выводов, который необходим для осмысления содержания и его соотнесения с собственным жизненным контекстом;
- при работе над текстом затруднено формирование иноязычной идентичности, поскольку как проблема, так и способы ее разрешения на субъективном уровне воспринимаются как навязанные извне и не коррелирующие с личным жизненным опытом из-за отсутствия у обучающегося активной позиции при анализе предложенных ситуаций и формулировке выводов;

- поскольку продуктивное пространство дискуссии по материалу сразу сокращается заданными рамками готовых выводов, с одной стороны, усвоение новой лексики по теме происходит менее эффективно, с другой – не формируется коммуникативный репертуар, необходимый для осмысления и обсуждения личностно-значимого опыта, а значит, языковой контент на субъективном уровне представляется менее аутентичным;
- у более независимых индивидуумов с активной жизненной позицией наличие в учебнике готовых ультимативно представленных решений без апелляции к их личному мнению и опыту может вызвать известный протест и последующее формирование барьеров, препятствующих дальнейшему усвоению иноязычной лексики и психологического контента, что может привести к снижению продуктивности в достижении целей занятия.

С другой стороны, когда авторы учебного курса соблюдают принцип осознанности, направляя усилия не на то, чтобы за короткий промежуток времени оснастить обучающегося максимальным набором полезных указаний, рассчитанных на быстрый эффект, а на то, чтобы всесторонне ознакомить их и с самим спектром психологической проблематики, и со связанными с ней научными теориями, избегая оценочных суждений и прямых инструкций, они оставляют открытой возможность самостоятельно согласовать новое знание с собственным опытом, выработать к нему определенное отношение, сформулировать собственное мнение и принять новое содержание как часть своего внутреннего мира, при этом определив ему место в своей системе приоритетов и ценностей. В таком случае взаимодействие с учебным контентом происходит на более глубоком личностном уровне, а, соответственно, он лучше усваивается и адаптируется к личностным потребностям и жизненной ситуации, что со временем может стать надежной основой для саморефлексии и коммуникации. Содержание учебника при данном подходе воспринимается как личностно-значимое, осознаётся и запоминается более естественным образом, становится частью внутреннего «Я» и системы взаимоотношений с окружающими. Кроме того, большая свобода самовыражения, подлинная глубина самопознания и открытость новому лучше соответствуют психологическому портрету поколений цифровых аборигенов, что позволяет сделать вывод об уместности данного подхода при разработке учебных курсов для современных средних и высших учебных заведений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Английский язык. Английский в фокусе: учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Дули, О.Е. Подоляко. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Express Publishing: Просвещение, 2020. 216 с.
- 2 Безукладников К. Э., Попова Н. С., Жигалев Б. А. Дифференцированное обучение ино странному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117. doi: 10.17223/15617793/475/14
- 3 Бжиская Ю. В., Котляренко Ю. Ю. Изучение иностранного языка в технических вузах как средство для общения в поликультурном сообществе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. С. 18-21.
- 4 Бжиская Ю. В., Сергейчик Л. И. Формирование способности студентов к участию в межкультурной коммуникации // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2018. № 1. С. 9-11.
- 5 Кузнецова Е. А. “Mindfulness” в языковом образовании // Лингвистика первой четверти XXI века: тенденции, итоги и перспективы. Сборник научных трудов международной междисциплинарной научной конференции. Тверь, 2023. С. 227-232.
- 6 Малишевская Н. А., Бессарабова О. Н. К вопросу использования «коммуникативного репертуара» в качестве средства понимания и анализа взаимодействия при обучении английскому языку студентов технического вуза // Реклама и связи с общественностью: традиции и инновации. материалы XI Международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2024. С. 279-284.
- 7 Маслова Н. С., Данилова Г. В. Языковое мышление роста у российских подростков: констатирующее исследование // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов. Сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 2023. С. 254-261.
- 8 Нечина Е. Н. Развитие мышления роста у студентов вузов как способ повышения мотивации к процессу обучения // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 105-108.
- 9 Попова Н. С. Осознанность как феномен в иноязычном образовании // Евразийский гуманитарный журнал. 2025. № 3. С. 92-104.

- 10 Черноштан О. Н. Конструктивная обратная связь как инструмент индивидуализации на занятиях по иностранному языку в вузе // I Образцовские чтения: иностранные языки в профессиональном образовании. материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, 2024. С. 232-239.
- 11 Complete First 2nd Ed Student's Book with answers // Guy Brook-Hart. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 250 p.
- 12 Laser B1. Intermediate. Students Book // Malcolm Mann. Thailand: Macmillan Hellas SA, 2015. 206 p.
- 13 Vielfalt B2.1 Kurs- und Arbeitsbuch plus interaktive Version // Dagmar Giersberg, Arwen Schnack, Urs Luger, Oliver Bayerlein, Linda Fromme, Franz Specht 2024 München: Hueber Verlag GmbH & Co. 2021. 207 s.
- 14 Vielfalt C1.1 Kurs- und Arbeitsbuch plus interaktive Version // Dagmar Giersberg, Arwen Dammann, Christiane Seuthe, Corinne Warnecke, Urs Luger, Lukas Mayrhofer, Isabel Buchwald-Wargenau, Daniela Niebisch 2024 München: Hueber Verlag GmbH & Co. 2024. 223 s.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии М. М. Халиковым

Секция 5

Проблемы образования и воспитания

Т. А. Ащеулова

Россия, г. Саратов, Саратовский филиал ПривГУПС

ИСТОРИЯ СТРАНЫ В ПЛАКАТАХ

В Саратовском филиале ПривГУПС, являющемся участником проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО», проводятся мероприятия по изучению документального наследия России, включенного в международную программу «Память мира». Содержание российских плакатов конца XIX – начала XX веков, внесенных в реестр программы ЮНЕСКО, стало темой студенческих исследовательских работ в ходе конференции «История страны в плакатах».

Ключевые слова: ассоциированные школы ЮНЕСКО, программа «Память мира», документальное наследие, российские плакаты.

С 2017 года Саратовский филиал ПривГУПС является участником проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО», который координируется Комиссией Российской Федерации по делам ЮНЕСКО совместно с Министерством образования. В рамках проекта школы работают над сохранением материального и нематериального культурного наследия, занимаются его изучением и популяризацией.

Развитие этого направления работы в Саратовском филиале ПривГУПС привлекло внимание к программе ЮНЕСКО «Память мира». В реестр этой программы в 1997 году по представлению Российской государственной библиотеки (РГБ) были включены несколько библиотечных коллекций и отдельных книг, признанных всемирным документальным наследием. Среди них – российские плакаты конца XIX – начала XX веков. [1: 19] Данная коллекция политических, информационных и рекламных плакатов считается одной из наиболее полных и уникальных в стране. В неё входят работы, созданные лучшими русскими художниками того периода.

Плакатное искусство, называвшееся в начале XX в. «художественной афишей», было представлено во всех стилях: реализм, эклектика, неоклассицизм, символизм, авангард. Доминирующим направлением был модерн с его изящными, изогнутыми линиями, растительными орнаментами и изысканной цветовой гаммой. Плакаты этого периода отличались высоким художественным качеством, передавали сюжет и текстовую информацию в уникальной визуальной форме. Коммерческая реклама активно развивалась, продвигая продукцию различных фабрик и мануфактур [2: 1].

Коллекция плакатов включала работы известных художников Ивана Билибина, Валентина Серова, Виктора Васнецова, Евгения Лансере и других. (рис.1, рис.2) Эти плакаты представляют разные жанры: от портретных и рекламных до политических и агитационных. Они отражают социально-культурные процессы эпохи, развитие графического искусства и роль плаката как средства массовой коммуникации.



Рис. 1. Художник Серов В. Анна Павлова 1909 г.

Знакомство с коллекцией российских плакатов позволяет исследовать художественные приёмы, стилистические особенности, эволюцию плакатного искусства и констатировать высокий уровень изобразительного искусства в России на рубеже веков. Однако помимо просветительского характера, подобная коллекция плакатов может служить источником для изучения истории общества, политических движений, социальных изменений. Плакаты делают информацию более наглядной и доступной, привлекают внимание, что усиливает их интерес к российской истории.

Изучение документального материала, связанного с коллекцией российских плакатов, стало основанием для проведения студенческой научно-исследовательской конференции «История страны в плакатах». Студентам было предложено выбрать плакат и проанализировать его содержание через конкретные исторические факты и события. Подобная работа способствует развитию критического мышления и аналитических навыков, требует анализа сюжета, символов, образов, а также оценки достоверности информации. Студенты учатся выявлять «послания» плаката, понимать его роль в формировании общественного мнения и «духа времени».

Например, через содержание плаката, рекламирующего горче-смазочные материалы Товарищества братьев Нобель, студенты расширили свои знания о становлении нефтеперерабатывающей отрасли в России в начале XX века и вкладе инженера В.Г.Шухова в строительство первых нефтепроводов. Исследование было дополнено краеведческим материалом, согласно которому пункты хранения и переработки нефти существовали более чем в 10 городах России, в числе которых был Саратов, где хранилища были устроены в окрестностях современного Увека.

Через плакаты, рекламирующие выставку автомобилей в Санкт-Петербурге в 2013, студенты с большим интересом погружаются в документальный материал, демонстрирующий развитие автомобильного транспорта в России. Содержание плаката о страховании пассажиров во время поездок на поезде стало отправным моментом для исследования истории железнодорожного транспорта в начале века.

Особое внимание уделяется социально-политическим плакатам. Например, плакат «На помощь жертвам войны», созданный в 1914 году художником Л. Пастернаком, отсылает студентов к теме Первой мировой войны. (рис.2) Образ раненого солдата с белой повязкой на голове стал основой для исследования о госпиталях в Саратовской губернии в годы войны, военных медиках саратовского университета, ушедшие на фронты первой мировой, создании городского комитета попечения беженцам.



Рис. 2. Художник Пастернак Л. «На помощь жертвам войны» 1914 г.

Таким образом, плакаты выступают не просто как иллюстративный материал, но и как инструмент для более глубокого понимания истории и эмоционального восприятия прошлого. Этот новый подход к изучению отечественной истории стал успешным и проведение конференции «История страны в плакатах» вошло в число традиционных мероприятий техникума. Изучение истории через плакаты активизирует познавательную деятельность студентов, способствует формированию умения соотносить увиденное на плакате с ранее известными фактами, искать информацию, анализировать источники.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Российский комитет Программы «Память мира». 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesco.ru/activity/mow> (дата обращения: 24.03.2026).
- 2 Гарибальди А. Эволюция плакатного искусства в России XX века. 2025 [Электронный ресурс]. URL: <https://hsedesign.ru/project/evolyuciya-reklamnykh-plakatov-v-rossii> d39b08c3cc584248b56457da (дата обращения: 03.04.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Ю. В. Гуменникова

Россия, г. Самара, Приволжский государственный
университет путей сообщения

МАТРИЧНАЯ МОДЕЛЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы разработки и применения матричной модели познавательного процесса при организации самообразовательной учебно-познавательной деятельности студентов вуза.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность студента, матричная модель, самообразовательная деятельность студента, познавательные уровни, деятельностьные уровни.

Потребность в специалистах с высоким уровнем профессиональной подготовки приводит к необходимости разработки методов обучения, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности будущих инженеров. Увеличение количества часов на самостоятельную подготовку требует тщательного ее планирования и моделирования новых способов активизации учебно-познавательной деятельности студента (УПДС) и самообразовательной деятельности (СОДС).

Вопросы познавательной активности и организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности освещены во множестве работ российских педагогов. Так в своей работе Г. А. Петрова [1: 97] внедряет деятельностный подход, содержащий элементы управления УПДС в виде модульного обучения. Г. А. Каменева и Т. А. Бондаренко [2: 172] анализируют понятия познавательной активности и УПДС, выделяют уровни развития ПА, вводят критерии их оценивания. Проблемы активизации УПДС при изучении математики рассматриваются, в частности, в работах [3: 94] и [4: 252]. Е. Н. Рябинова и соавторы в работах [5: 14] и [6: 481] разрабатывают персонифицированную технологию обучения математике, формирующую критическое мышление, основанную на матричной модели СОДС. Автор настоящей работы также неоднократно обращался к теме организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов при изучении математики [7], [8].

Рассмотрим порядок самообразовательной УПДС с применением матричной модели. Отметим, что данная модель должна быть выстроена в соответствии с принципом последовательного перемещения от заданий простого уровня к заданиям более сложного уровня. Необходимость соблюдения такого требования обусловлена, прежде всего, тем, что человеческие возможности образуют иерархическую систему (то есть без освоения простых навыков невозможно работать с более сложными задачами, требующими использования усложненных навыков). Поскольку в качестве методологической основы для самообразования рассматривается деятельностный подход, то представляется разумным рассматривать аудиторную деятельность студентов в соответствии с указаниями преподавателя и под его наблюдением, относящейся к первому репродуктивному уровню. Если же студенты самостоятельно занимаются образовательной деятельностью, находясь вне аудитории (но пользуясь методическими указаниями и источниками, предоставленными преподавателем), то можно говорить о ведении учебной

деятельности на втором репродуктивном уровне. Доля реальной самостоятельности студентов, подразумевающая использование ими творческих навыков для разрешения задач, здесь минимальна.

Начиная образовательную деятельность на продуктивном уровне студенту необходимо использовать на практике ранее изученные им приемы самоуправления. Как уже обращалось внимание в предыдущих работах, продуктивная образовательная деятельность относится к одному из двух уровней. Первый из них предполагает применение уже имеющихся знаний (без их изменения), второй основывается на творческом начале студента. На уровне применения студенту предлагается работать с задачами, относящимися к категории стандартных, для этого он пользуется уже известными методами, в которые не вносятся какие-либо коррективы. Уровень творчества реализуется уже в рамках научно-исследовательской деятельности студента. Информация, полученная студентом по завершению такой деятельности, рассматривается как новая с научной точки зрения.

В таблице представлена матричная модель студенческой самообразовательной деятельности студента (СОДС). Она представляет собой результат интеграции уровней самостоятельной образовательной деятельности и познавательного процесса [9: 57].

Таблица

Матричная модель СОДС

Деятельностные Уровни Познаватель- ные уровни	Репродуктивная самообразовательная деятельность		Продуктивная самообразовательная деятельность	
	РСОДС (узнавание)	РСОДС (воспроизведения)	ПСОДС (применение)	ПСОДС (творчество)
Отражение	K_{11}	K_{12}	K_{13}	K_{14}
Осмысление	K_{21}	K_{22}	K_{23}	K_{24}
Алгоритмирование	K_{31}	K_{32}	K_{33}	K_{34}
Контролирование	K_{41}	K_{42}	K_{43}	K_{44}

Все составляющие, присутствующие в матричной модели СОДС K_{ij} $i = \overline{1,4}$, $j = \overline{1,4}$, могут быть поставлены в соответствие конкретной компетенции, появляющейся у студента в результате самообразования. Первый уровень СОДС связан с образованием умений, относящихся к уровню узнавания K_{ij} , $i = \overline{1,4}$. Приобретение данных умений означает, что студент овладевает навыками, необходимыми ему для дальнейшего обучения, на начальном уровне.

При переходе на второй уровень СОДС такие компетенции, как отражение, осмысление, алгоритмизация, а также контролирование продолжают совершенствоваться студентом уже на уровне воспроизведения. Таким образом, студент углубляет свои познания в профессиональной области.

Переходя на третий уровень, студент продолжает совершенствовать уже имеющиеся у него профессиональные умения, постепенно переводя некоторые из них в категорию навыков. Здесь он становится способным формулировать отдельные суждения по конкретным профессиональным проблемам, а также разрешать задачи, которые будут ставиться перед ним в ходе ведения профессиональной деятельности (в работе с такими задачами студент применяет уже известные ему алгоритмы). Иными словами, только после перехода на третий уровень студент начинает использовать ранее приобретенные им знания на практике.

СОДС на последнем, творческом уровне предоставляет возможность добиться наиболее совершенного развития компетенции. При переходе на данный уровень, студент может анализировать и синтезировать исследуемые процессы и явления, разрешать стоящие перед ним задачи с применением абстрактных методов, а также логически подходить к рассмотрению различных теорий, распространяя и развивая их. При этом, вне зависимости от сложности задачи, в процессе ее решения индивид всегда проходит через четыре главных уровня – это отражение, осмысление, алгоритмирование и контролирование.

Последовательность образования рассмотренных самообразовательных компетенций должна рассматриваться как результат использования системного подхода к выстраиванию образования студентов вузов.

Таким образом, применение ПДМ позволяет активизировать самостоятельную УПДС, рассматривая ее как четырехэтапную, на каждом из которых реализуются определенные уровни

познания. Решение любой задачи требует осуществления определенной совокупности действий, отраженной в ПДМ, связывающей умственные действия обучающегося и соответствующий уровень сложности. Применение предложенной методики способствует формированию и развитию познавательной активности и активизации УПДС при изучении математики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Петрова Г. А., Гульбинская Е. В. Модульное построение обучения как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 97-103.
- 2 Каменева Г. А., Бондаренко Т. А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 4. С. 172-186. DOI 10.15293/2226-3365.1804.11.
- 3 Афонина Р. Н., Литвина Е. В., Малолеткина Т. С. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в образовательном процессе дисциплинарного уровня // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. 2023. № 5. С. 94-97. DOI 10.37386/2687-0576-2023-5-94-97.
- 4 Жукова Г. С. Активизация познавательной и творческой деятельности студентов при изучении математики // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2017. Т. 4, № 1. С. 252-261.
- 5 Кузнецов В. П., Рябинова Е. Н. О современном преподавании математики в техническом вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2022. Т. 24, № 84. С. 14-18. DOI 10.37313/2413-9645-2022-24-84-14-18.
- 6 Matrix model of cognitive activity as one of the meta basis of digital education / N. A. Tymoschuk, E. N. Ryabinova, O. A. Sapova, V. Oddo // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2020. Vol. 908. P. 481-493. DOI 10.1007/978-3-030-11367-4_48.
- 7 Некоторые аспекты организации самообразовательной деятельности студентов вузов при изучении математики / Ю. В. Гуменникова, Р. Н. Черницына, З. Ф. Камальдинова, Ф. Р. Ахмадуллин // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN624.pdf>. – DOI: 10.15862/05PDMN624. (дата обращения: 06.03.2026).
- 8 Поэтапная модель познавательной деятельности студентов вуза при изучении математики / Р. Н. Черницына, Ю. В. Гуменникова, В. П. Кузнецов, Ф. Р. Ахмадуллин // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 3(153). DOI 10.60797/IRJ.2025.153.88. EDN YPNDCI.
- 9 Рябинова Е. Н., Рябинова Е. Н. Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов. Москва: Машиностроение, 2009. ISBN 978-5-94275-500-3. EDN QXYJHZ.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Я. А. Заикина, Е. А. Жесткова

Россия, г. Арзамас, Арзамасский филиал ННГУ

ВНУТРИШКОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТАГНАЦИИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема профессиональной стагнации учителя в условиях системных изменений образования. Обосновывается ключевая роль внутришкольного управления как ресурса преодоления стагнации.

Ключевые слова: внутришкольное управление, профессиональная стагнация учителя, профессиональное развитие педагога, системные изменения образования.

Системные изменения в российском образовании, связанные с внедрением обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, цифровизацией образовательной среды, введением национальной системы учительского роста (НСУР) и усилением требований к результатам обучения, создают принципиально новый контекст профессиональной деятельности педагога. В этих

условиях нарастает противоречие: с одной стороны, внешняя среда требует от учителя непрерывного развития, освоения новых компетенций и высокой адаптивности; с другой – высокая интенсивность труда, увеличение бюрократической нагрузки и эмоциональное истощение провоцируют рост профессиональной стагнации. Как отмечает Е.П. Ильин, профессиональная стагнация представляет собой не просто временную остановку в развитии, а устойчивое состояние сниженной профессиональной активности, ригидности мышления, сопротивления инновациям и постепенной утраты смыслов педагогической деятельности [3]. В условиях системных изменений образования именно стагнация становится главным тормозом реализации образовательной политики на уровне конкретной школы.

Традиционно проблематика профессиональной стагнации рассматривалась преимущественно в поле психологии труда – как закономерный этап профессионализации, связанный с исчерпанием потенциала развития в рамках сложившихся форм деятельности [6], либо в плоскости внешнего повышения квалификации – как механизм «дозагрузки» педагога новыми знаниями [8]. Однако современные исследования показывают, что ключевой ресурс преодоления стагнации находится не вне школы, а внутри нее – в системе внутришкольного управления. Согласно позиции О.Г. Тринитатской, именно управленческие решения, характер контроля, качество обратной связи и распределение ответственности определяют, будет ли учитель воспринимать изменения как угрозу или как возможность для профессионального роста [9].

Теоретико-методологической основой переосмысления роли внутришкольного управления выступает концепция распределенного лидерства, разработанная в работах Т.Дж. Серджовани. Данный подход предполагает отказ от модели «вертикального» управления, где администрация выступает единственным субъектом принятия решений, в пользу модели, при которой лидерские функции распределяются между всеми участниками образовательного процесса, включая учителей [7]. Такой подход позволяет преодолеть один из ключевых факторов стагнации – ощущение учителем собственной субъектности, снижение чувства контроля над ситуацией, что, по данным Е.А. Климова, является одним из главных предикторов профессиональной деформации [4]. Внедрение элементов распределенного лидерства создает условия для того, чтобы учитель перестал быть пассивным исполнителем внешних требований и стал со-субъектом управления собственным развитием и развитием школы в целом.

Однако для преодоления стагнации недостаточно только структурных изменений в управлении. Необходима трансформация самой философии внутришкольного управления – переход от административно-контролирующей модели к фасилитирующей и сервисной. Как подчеркивает В.И. Зверева, традиционная система внутришкольного контроля, ориентированная на выявление недостатков и оценку соответствия формальным критериям, зачастую сама провоцирует защитное поведение педагогов, снижает их готовность к инновациям и закрепляет состояние профессиональной ригидности [2]. В противовес этому в работах Н.В. Немовой обосновывается необходимость перехода к управлению, ориентированному на поддержку профессионального развития, где ключевыми инструментами становятся не инспектирование, а педагогический коучинг, рефлексивные практики и персонализированная методическая помощь [5].

На основе анализа теоретических подходов и обобщения практического опыта можно выделить три группы управленческих стратегий, их целостную систему преодоления профессиональной стагнации учителя в условиях системных изменений.

Первая группа – диагностико-ориентирующие стратегии. Их суть заключается в переходе от оценки результата к оценке профессиональных дефицитов и ресурсов педагога. В рамках этой стратегии внутришкольный контроль трансформируется в систему диагностики, которая не фиксирует «неуспешность» учителя, а выявляет зоны его ближайшего профессионального развития. Это предполагает использование таких инструментов, как самоаудит профессиональных компетенций, видеорефлексия уроков, совместный анализ педагогических затруднений. Результатом применения данной стратегии становится формирование у педагога реалистичной картины собственных профессиональных возможностей и четкого понимания направлений развития, что является необходимым условием выхода из состояния стагнации.

Вторая группа – организационно-стимулирующие стратегии. Данные стратегии направлены на создание условий, в которых профессиональное развитие становится не дополнительной нагрузкой, а органичной частью повседневной деятельности. Ключевым механизмом здесь выступает гибкое распределение методической нагрузки, создание вариативных форм профессиональной активности (проектные и временные творческие группы, горизонтальные профессиональные сообщества, стажерские площадки), а также использование системы морального и материального стимулирования, ориентированной не на формальные показатели, а на реальные изменения в образовательной практике. Как отмечается в исследовании А.А. Деркача и Н.В. Кузьминой, именно возможность выбора форм

профессиональной активности и признание значимости собственных профессиональных достижений выступают ключевыми факторами актуализации акмеологического потенциала личности [1].

Третья группа – рефлексивно-развивающие стратегии. Эти стратегии направлены на формирование у педагога способности к осмыслению собственной деятельности как основы для саморазвития. В управленческом аспекте это предполагает переориентацию методической работы с трансляции готовых решений на организацию рефлексивных практик: педагогических студий, супервизий, анализа профессиональных кейсов, взаимопосещений уроков с последующей рефлексией. Важно, чтобы эти формы не носили формального характера, а были встроены в систему внутришкольного управления как регулярные и обязательные для всех педагогов, независимо от стажа и квалификации. Именно такая системность, по мнению Л.М. Митиной, позволяет преодолеть один из главных симптомов стагнации – снижение рефлексивной позиции и утрату способности к осмыслению собственного профессионального опыта [6].

Таким образом, внутришкольное управление выступает не просто административным ресурсом, а ключевым фактором, определяющим вектор профессионального развития педагога в условиях системных изменений. Эффективность управления в данном контексте измеряется не степенью контроля и исполнительской дисциплины, а способностью создавать среду, в которой профессиональная стагнация уступает место устойчивой мотивации к развитию. Переход от административно-контролирующей модели к модели фасилитирующей, распределенной и рефлексивно-ориентированной требует от руководителей образовательных организаций не только управленческой компетентности, но и готовности к трансформации собственной управленческой позиции. Только в этом случае внутришкольное управление становится действенным инструментом преодоления стагнации и обеспечения непрерывного профессионального развития учителя в эпоху системных изменений образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 32 с.
- 2 Зверева В. И. Внутришкольное управление: проблемы и перспективы. М.: Педагогический поиск, 2019. 168 с.
- 3 Ильин Е. П. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2020. 432 с.
- 4 Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2017. 304 с.
- 5 Немова Н. В. Управление методической работой в школе: от инспектирования к поддержке. М.: Сентябрь, 2018. 144 с.
- 6 Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 2019. 376 с.
- 7 Серджованни Т.Дж. Распределенное лидерство: альтернатива иерархическому управлению в школе. М.: Просвещение, 2020. 224 с.
- 8 Тряпицына А. П. Непрерывное педагогическое образование: тенденции и перспективы // Человек и образование. 2021. № 2. С. 8–14.
- 9 Тринитатская О. Г. Управленческая компетентность руководителя школы как ресурс профессионального развития педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 3. С. 45–52.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

В. Ф. Ислаев, А. В. Нагин

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СОЦИАЛЬНАЯ ИНЕРЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК МОЛОДЕЖИ

В статье представлен обзор научных подходов к пониманию социальной инерции воспитательных практик молодежи. Рассматриваются классические концепции институционализации, воспроизводства, структурной двойственности, зависимости от предшествующего пути и обучения в сообществах практики. Особое внимание уделено работам М.А. Гнатюка, в которых социальная инерция анализируется как устойчивый механизм социокультурного воспроизводства, проявляющийся в трудовом воспитании, молодежной социализации и образовательной среде. Сделан вывод о необходимости перехода от формально повторяемых воспитательных мероприятий к рефлексивным, деятельностным и ценностно обоснованным практикам работы с молодежью.

Ключевые слова: социальная инерция, молодежь, воспитательные практики, социализация, трудовое воспитание, образовательная среда, институциональное воспроизводство, социальная практика.

Проблема социальной инерции воспитательных практик молодежи актуальна для современной социологии образования, социальной философии и педагогики. Воспитательная работа с молодежью часто сохраняет устойчивые формы, ритуалы и управленческие схемы даже тогда, когда меняются ценностные запросы молодых людей, структура коммуникации, цифровая среда и характер профессионального самоопределения. Поэтому социальная инерция должна рассматриваться как амбивалентный феномен. С одной стороны, она обеспечивает преемственность культурных норм и институциональную стабильность. С другой стороны, она способна превращать воспитание в набор формальных процедур, слабо связанных с реальным опытом молодежи.

В классической социологии знания П. Бергер и Т. Лукман показывают, что социальная реальность конструируется через повторяющиеся действия, типизации и процессы институционализации [1]. Эта идея важна для анализа воспитания: регулярное повторение одних и тех же форм работы постепенно делает их самоочевидными для педагогов, администрации и самих обучающихся. В результате практика может продолжать существовать не потому, что она доказала свою эффективность, а потому, что она воспринимается как привычная и организационно удобная. Воспитательное мероприятие начинает воспроизводить институциональную норму, а не решать содержательную задачу формирования личности.

П. Бурдье и Ж.-К. Пассрон связывают систему образования с механизмами культурного воспроизводства [2]. Их центральная мысль состоит в том, что образовательные институты закрепляют определенные культурные коды, символические иерархии и способы признания. В контексте молодежного воспитания этот подход позволяет увидеть, что инерционность возникает через привычный язык педагогического воздействия, устойчивые представления о «правильной» активности студента, типовые сценарии наставничества и формальные критерии успешности. П. Бурдье в теории практики дополнительно вводит понятие габитуса, объясняя, как социальные структуры закрепляются в устойчивых склонностях действовать определенным образом [3].

А. Гидденс в теории структуриации предлагает рассматривать социальную структуру одновременно как условие и результат практик [4]. Для анализа воспитания это означает, что студенты, преподаватели и организаторы молодежной политики не только подчиняются существующим нормам, но и ежедневно воспроизводят их своими действиями. Инерция поддерживается тогда, когда участники образовательной среды автоматически повторяют привычные схемы взаимодействия. Однако та же логика открывает пространство изменения: если практики становятся рефлексивными, если участники осознают смысл и последствия своих действий, структура воспитательной работы может быть преобразована.

Д. Норт в институциональной теории определяет институты как ограничения, структурирующие человеческое взаимодействие; он подчеркивает роль формальных правил, неформальных норм и устойчивых стимулов [5]. Эта рамка продуктивна для анализа вуза: воспитательные практики закреплены не только в планах мероприятий и отчетах, но и в неписаных ожиданиях, административных привычках, образцах коммуникации, распределении ответственности. Если институциональная среда поощряет отчетность сильнее, чем реальное включение молодежи, возникает инерционная модель воспитания, в которой форма начинает доминировать над содержанием.

П. Пирсон развивает идею зависимости от предшествующего пути и показывает, что социальные процессы могут закрепляться через «возрастающую отдачу»: однажды выбранная траектория становится все более выгодной для сохранения, хотя не обязательно остается оптимальной [6]. Для воспитательных практик это означает, что старые форматы - собрания, отчетные акции, однотипные беседы, шаблонные мероприятия - могут воспроизводиться потому, что они уже встроены в графики, показатели, роли исполнителей и управленческую память организации. Дж. Махони дополняет эту логику историко-социологическим анализом *path dependence*, акцентируя внимание на критических развилках и самоподдерживающихся последовательностях [7].

Альтернативу чисто формальному воспроизводству воспитания можно увидеть в концепции Дж. Лейв и Э. Венгера. Авторы трактуют обучение как социальное участие в сообществах практики и вводят идею легитимного периферийного участия [8]. В применении к молодежной политике это означает, что молодой человек развивается не через пассивное восприятие наставлений, а через постепенное включение в реальные коллективные дела, освоение норм сообщества, принятие ответственности и переход от периферийной роли к более активной. Поэтому преодоление инерции воспитательных практик связано с деятельностными форматами: проектами, студенческими отрядами, волонтерством, наставничеством, исследовательскими и профессиональными сообществами.

В отечественном исследовательском поле особое значение имеют работы М.А. Гнатюка. В статье о социальной инерции в динамике социокультурных изменений российского общества автор показывает, что инерционность является не случайным отклонением, а устойчивым элементом социальной динамики, связанным с культурными инвариантами, повторением практик и сопротивлением быстрым изменениям [9]. Для анализа воспитания это принципиально: образовательная среда сохраняет не только формальные институты, но и глубинные представления о допустимых формах работы с молодежью, о роли преподавателя, о дисциплине, активности, труде и патриотизме.

В работе «Концепт социальной инерции» М.А. Гнатюк раскрывает функциональные механизмы инерции и ее проявление в социальности и социокультурных изменениях [10]. Исследователь подчеркивает, что инерция может выполнять стабилизирующую функцию, удерживая общество от разрушения нормативных оснований. При этом в сфере воспитания такая стабилизация становится продуктивной лишь тогда, когда сохраняемые формы наполнены актуальным содержанием. Если содержание утрачено, инерция превращается в механизм ритуального повторения и снижает доверие молодежи к воспитательным институтам.

В статье об инерционности социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи М.А. Гнатюк, В.Н. Усов и Е.Г. Хоровинникова переводят проблему в плоскость конкретной молодежной практики [11]. Авторы показывают, что трудовое воспитание воспринимается через устойчивые социальные представления, которые могут не совпадать с реальной ситуацией современной студенческой молодежи. Эта мысль позволяет объяснить, почему трудовое воспитание не может ограничиваться декларациями о пользе труда. Оно требует практической среды, где труд связан с самореализацией, профессиональным опытом, коллективной ответственностью и социальным признанием.

Работа М.А. Гнатюка о теоретических проблемах исследования российской молодежи фиксирует методологическую сложность самого объекта молодежной социологии [12]. Молодежь выступает не только возрастной группой, но и носителем специфических ценностных ожиданий, жизненных стратегий, форм коммуникации и моделей будущего. Поэтому инерционная воспитательная практика становится проблемной в тот момент, когда она обращается к молодежи языком прошлых институциональных ожиданий, не учитывая цифровую коммуникацию, изменившуюся структуру досуга, прагматику занятости и запрос на субъектность.

Для темы молодежного воспитания важен также вывод М.А. Гнатюка и В.Н. Усова о созидательной деятельности как ресурсе патриотического воспитания современной молодежи [13]. Авторы фактически смещают акцент с декларативного патриотизма на практику созидания, участия и ответственности. Это позволяет рассматривать преодоление социальной инерции не как отказ от традиционных воспитательных целей, а как обновление способов их достижения. Патриотическое, трудовое и гражданское воспитание становятся убедительными для молодежи тогда, когда они выражаются в реальных делах, а не только в информационно-разъяснительных мероприятиях.

В работах о трудовых ценностях современной российской молодежи М.А. Гнатюк, Д.В. Кротов и С.И. Самыгин показывают, что трудовая активность молодежи связана с изменением ценностных ориентаций, мотивации и социально-экономического контекста [14]. Эта линия дополняет анализ инерции: воспитательная система не может эффективно формировать трудовые ценности, если она исходит из неизменности молодежных установок. Молодежь ориентируется на самореализацию,

справедливость, признание, профессиональный рост и баланс жизненных сфер. Следовательно, трудовое воспитание должно быть связано с практическим опытом и понятной перспективой.

Поздние работы М.А. Гнатюка расширяют эту проблематику до уровня общей теории социокультурной инерции. В монографическом исследовании о механизмах, культурных инвариантах и векторе модернизационных изменений автор показывает, что инерция проявляется не только в отдельных институтах, но и в устойчивых способах культурной саморегуляции общества [15]. В статье о социальной инерции в контексте диалектики общественного развития М.А. Гнатюк акцентирует противоречивый характер инерции: она одновременно удерживает социальный порядок и может тормозить обновление [16]. В более ранней работе о повседневных адаптивных практиках исследователь показывает, что инерционность закрепляется через повторяемые модели поведения, которые субъекты воспринимают как естественные и безопасные [17]. Для молодежного воспитания этот вывод особенно значим: обновление возможно только при соединении институциональной преемственности с рефлексивной оценкой реальных молодежных практик.

Обобщая рассмотренные подходы, можно выделить четыре уровня социальной инерции воспитательных практик молодежи. Первый уровень - нормативный: устойчивые представления о должном поведении молодого человека. Второй уровень - организационный: повторяемые формы мероприятий, отчетов, планов и распределения ролей. Третий уровень - коммуникативный: привычный язык наставления, контроля и оценки. Четвертый уровень - ценностный: сохранение целей воспитания без их перевода на язык современного молодежного опыта. Именно сочетание этих уровней делает инерцию устойчивой и трудно изменяемой.

Преодоление социальной инерции не означает разрушение воспитательной традиции. Более перспективным является перевод традиционных целей в деятельностные формы, в которых молодежь получает роль участника, организатора и субъекта ответственности. Для вуза это означает развитие проектных команд, студенческих отрядов, профессиональных проб, наставнических практик, общественных инициатив, дискуссионных площадок и рефлексивных форм оценки результатов. В такой модели воспитание сохраняет преемственность, но перестает быть только административным циклом мероприятий.

Таким образом, социальная инерция воспитательных практик молодежи представляет собой устойчивый механизм воспроизводства норм, форм и смыслов образовательной среды. Она может поддерживать культурную преемственность, однако при отсутствии рефлексии приводит к формализации воспитательной работы. Научная литература показывает, что продуктивное обновление воспитания возможно через анализ институциональных привычек, учет молодежной субъектности, включение в сообщества практики и опору на созидательную деятельность. Именно такая стратегия позволяет соединить стабильность воспитательных целей с современными формами молодежной активности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
- 2 Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications, 1977. 254 p.
- 3 Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 248 p.
- 4 Giddens A. The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Cambridge: Polity Press, 1984. 402 p.
- 5 North D.C. Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 159 p.
- 6 Pierson P. Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics // American Political Science Review. 2000. Vol. 94. No. 2. P. 251-267. DOI: 10.2307/2586011.
- 7 Mahoney J. Path Dependence in Historical Sociology // Theory and Society. 2000. Vol. 29. P. 507-548. DOI: 10.1023/A:1007113830879.
- 8 Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 140 p. DOI: 10.1017/CBO9780511815355.
- 9 Гнатюк М. А. Социальная инерция в динамике социокультурных изменений российского общества: специфика научного дискурса и методологические параметры исследования // Гуманитарий Юга России. 2019. Т. 8. № 5. С. 78-96.
- 10 Гнатюк М. А. Концепт социальной инерции: функциональные механизмы и проявление в социальности и социокультурных изменениях // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2023. Т. 12. № 5-6-1. С. 167-174.

- 11 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25-28.
- 12 Гнатюк М. А. Теоретические проблемы исследования российской молодежи в социологической науке и эвристический потенциал отечественной социологии молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. Т. 3. № 11. С. 57-61.
- 13 Гнатюк М. А., Усов В. Н. Созидательная деятельность как недооценённый ресурс патриотического воспитания современной молодежи // Вестник СамГУПС. 2025. № 3 (69). С. 166-171.
- 14 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 32-35.
- 15 Гнатюк М. А. Социокультурная инерция в динамике российского общества: механизмы, культурные инварианты и вектор модернизационных изменений. Самара, 2025.
- 16 Гнатюк М. А. Социальная инерция в контексте диалектики общественного развития: исследование российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 8. С. 49-52.
- 17 Гнатюк М. А. Социальная инерционность в российском обществе в адаптивных практиках повседневного существования // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 6. № 5. С. 73-81.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Е. Н. Коноплева, Е. А. Жесткова

Россия, г. Арзамас, Нижегородский государственный университет им Н.И. Лобачевского

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты деятельности заместителя директора по обеспечению качества образования в начальной школе. Раскрыто понятие «качество образования», выделены ключевые направления управления: нормативно-организационное, учебно-методическое, контрольно-аналитическое. Обоснованы системный и процессный подходы, а также роль методической работы. Особое внимание уделено современным подходам к мониторингу и оценке образовательных результатов в условиях ФГОС НОО. Материалы могут быть полезны заместителям директоров, курирующим начальные классы, для совершенствования управления качеством образования.

Ключевые слова: качество образования, организационно-управленческая деятельность, заместитель директора, начальная школа, мониторинг качества.

В современной педагогической науке понятие «качество образования» рассматривается с разных сторон. Согласно определению М.М. Поташника [5: 68], качество образования – это соотношение цели и результата, мера достижения целей, заданных образовательным стандартом [7: 8]. Для начальной школы это означает не только успешное освоение предметных знаний, но и формирование универсальных учебных действий (УУД), развитие познавательной мотивации, сохранение физического и психического здоровья младших школьников.

Качество образовательного процесса в начальных классах складывается из ряда компонентов: качество условий (кадровых, материально-технических, информационных, психолого-педагогических), качество реализации образовательной программы (содержание, технологии, методики) и качество результатов (предметных, метапредметных, личностных) [5; 68]. Заместитель директора, курирующий начальную школу, управляет этими компонентами в их взаимосвязи.

Специфика начального звена обусловлена возрастными особенностями детей: переходом от игровой деятельности к учебной, формированием произвольности психических процессов, высокой сензитивностью к педагогическому воздействию [1: 6]. Это накладывает особые требования на управление качеством: оно должно быть щадящим, адаптивным, ориентированным на индивидуальные траектории развития.

Организационно-управленческая деятельность заместителя директора по обеспечению качества образовательного процесса в начальных классах реализуется через классический управленческий цикл [3; 8], адаптированный к задачам качества.

Нормативно-организационное направление включает:

- обеспечение выполнения требований ФГОС НОО [7: 8], разработку и корректировку основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО);
- организацию образовательного процесса (составление расписания, распределение нагрузки, регламентация внеурочной деятельности) с учётом здоровьесбережения и возрастных норм;
- нормативно-правовое сопровождение деятельности учителей, контроль соблюдения образовательного законодательства.

Учебно-методическое направление выступает ключевым инструментом обеспечения качества.

Заместитель директора:

- организует работу методического объединения учителей начальных классов;
- координирует выбор и внедрение учебно-методических комплексов, педагогических технологий, обеспечивающих достижение планируемых результатов;
- инициирует и сопровождает инновационную деятельность (апробацию новых УМК, цифровых ресурсов, технологий);
- планирует и реализует систему повышения квалификации педагогов, включая адресную поддержку молодых специалистов и учителей, испытывающих профессиональные затруднения.

Контрольно-аналитическое направление непосредственно связано с оценкой качества. В отличие от традиционного контроля, современный подход предполагает:

- системный мониторинг образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) на основе единых диагностических материалов;
- анализ эффективности образовательного процесса (посещение уроков, анализ работы педагогов, выявление дефицитов);
- использование данных мониторинга для принятия управленческих решений, коррекции образовательной программы и методической работы [6: 113];
- организацию внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО) как целостного механизма.

Важным элементом является также организационно-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений: создание условий для профессионального развития педагогов, выстраивание партнёрских отношений с родителями, обеспечение открытости и прозрачности системы оценки.

Методическая работа в начальной школе под руководством заместителя директора становится ведущим фактором обеспечения качества [3; 47]. Её эффективность определяется ориентацией на непрерывное профессиональное развитие учителей, формирование их готовности к реализации требований ФГОС НОО [7: 9].

Современная методическая работа строится на принципах системности, дифференциации и деятельностного подхода. Заместитель директора организует:

- тематические семинары, практикумы, мастер-классы по актуальным вопросам начального образования (формирование УУД, технологии смыслового чтения, проектная деятельность, цифровые инструменты);
- работу с молодыми специалистами через наставничество, что способствует их быстрой адаптации и повышению качества их уроков;
- временные творческие группы для решения конкретных проблем (например, снижение учебной перегрузки, повышение читательской грамотности);
- систему внутришкольного контроля, который носит обучающий и консультативный характер, помогает выявлять и транслировать успешные педагогические практики.

Особое значение приобретает стимулирование инновационной активности учителей. Заместитель директора создаёт условия для апробации новых методик, цифровых образовательных ресурсов, авторских программ, организует их экспертизу и диссеминацию на уровне школы и муниципалитета. Это способствует обновлению содержания и технологий, а значит, повышению качества образовательного процесса.

Ключевым механизмом управления качеством выступает мониторинг. Заместитель директора разрабатывает и внедряет систему оценки, включающую:

- входную диагностику (готовность к обучению, стартовые возможности первоклассников) [2: 14];
- текущий и тематический контроль (формирующее оценивание, позволяющее корректировать процесс);
- промежуточную и итоговую аттестацию (достижение предметных и метапредметных результатов);

- мониторинг личностного развития (динамика мотивации, самооценки, социальных навыков);
- оценку условий реализации образовательной программы (кадровые, материально-технические, психолого-педагогические).

Современные требования предполагают использование не только традиционных контрольно-измерительных материалов, но и цифровых инструментов (электронные журналы, платформы для диагностики, базы данных). Это позволяет накапливать и анализировать большие массивы информации, выявлять проблемные зоны, отслеживать индивидуальный прогресс каждого ученика.

На основе результатов мониторинга заместитель директора принимает управленческие решения: корректирует учебные планы, организует дополнительные занятия с отстающими учащимися, планирует тематику заседаний методического объединения, направляет учителей на курсы повышения квалификации. Таким образом, мониторинг становится не формальной процедурой, а действенным инструментом улучшения качества.

В условиях динамичных изменений образования деятельность заместителя директора по обеспечению качества сталкивается с рядом вызовов [4; 13]:

Цифровая трансформация требует не только оснащения школ оборудованием, но и формирования цифровой компетентности педагогов, интеграции электронных ресурсов в учебный процесс, использования цифровых инструментов мониторинга. Заместитель директора должен управлять этим процессом, минимизируя риски (информационная перегрузка, здоровьесбережение).

Инклюзивное образование предполагает создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями. Управленческая деятельность включает адаптацию программ, организацию работы тьюторов и психолого-педагогического консилиума, контроль доступности среды.

Повышение требований родителей и общества требует выстраивания открытой системы информирования о качестве, вовлечения родителей в оценку и управление (через опросы, общественные наблюдатели, совместные мероприятия).

Перспективные направления совершенствования управленческой деятельности связаны с:

- внедрением данных-ориентированного подхода, при котором решения базируются на глубоком анализе информации [4: 16];
- развитием проектного управления (создание кросс-функциональных команд для решения приоритетных задач качества);
- формированием профессиональных обучающихся сообществ как среды непрерывного профессионального роста учителей.

Реализация этих направлений требует от заместителя директора не только традиционных управленческих компетенций, но и лидерских качеств, аналитического мышления, готовности к инновациям.

Организационно-управленческая деятельность заместителя директора школы по обеспечению качества образовательного процесса в начальных классах представляет собой целостную систему, интегрирующую нормативно-организационное, учебно-методическое и контрольно-аналитическое направления. Её эффективность базируется на системном подходе, ориентации на требования ФГОС НОО [7: 9] и учёте возрастных особенностей младших школьников [1: 4].

Ключевым механизмом управления качеством выступает методическая работа, обеспечивающая непрерывное профессиональное развитие учителей, и мониторинг, позволяющий своевременно выявлять проблемы и корректировать образовательный процесс [6: 118]. Современные вызовы (цифровизация, инклюзия, рост родительских ожиданий) требуют расширения арсенала управленческих средств: внедрения данных-ориентированного подхода, проектного управления, формирования профессиональных сообществ [4: 17].

Грамотно выстроенная организационно-управленческая деятельность заместителя директора создаёт необходимые условия для достижения младшими школьниками высоких образовательных результатов – не только предметных, но и метапредметных, личностных, закладывающих основу для их дальнейшей успешной социализации и образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Виноградова Н. Ф. Начальная школа XXI века: достижения и проблемы // Начальное образование. 2015. № 3. С. 3–8.
- 2 Журова Л. Е., Кузнецова М. И. Диагностика готовности к школьному обучению и адаптация первоклассников. М.: Вентана-Граф, 2012. 128 с.
- 3 Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Педагогический поиск, 2000. 224 с.
- 4 Лазарев В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. 2015. № 5. С. 12–18.

- 5 Поташиник М. М. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие. М.: Педагогическое общество России, 2006. 448 с.
- 6 Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1998. 288 с.
- 7 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286).
- 8 Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. 320 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Е. Ю. Лунькова¹, А. С. Балкиева²

¹Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

²Россия, г. Москва, Московский институт современного академического образования

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОХРАНЕНИИ И ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ, ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПОТОМКОВ АМУРСКИХ КАЗАКОВ

В статье рассматривается роль цифровых технологий в сохранении и трансляции культурно-исторических традиций амурских казаков, включая аспекты образования и воспитания их потомков. На основе историко-педагогического анализа архивов, современных цифровых платформ и музейных практик изучена проблема утраты наследия в эпоху глобализации. Особое внимание уделено ключевым цифровым инструментам, таким как, электронная библиотека казачества, виртуальные музеи и приложения. Результаты подчеркивают эффективность цифровых технологий в преодолении географических барьеров и повышении вовлеченности молодежи, предлагая перспективы для программ цифровизации культуры.

Ключевые слова: амурские казаки, цифровые технологии, культурное наследие, образование, виртуальные музеи, Албазинский краеведческий музей, электронная библиотека казачества.

Тема сохранения культурно-исторических традиций потомками амурских казаков нас интересовала давно, но существовало множество причин, которые становились препятствием к этому исследованию. Мы, авторы статьи, являясь по женской линии потомственными казачками и занимаясь вопросами образования и воспитания детей, в семье и профессиональной деятельности, понимали, что транслируем традиции, переданные нам мамой, бабушкой и прабабушкой, но мало что знали об истории наших предков. Рассказывать о событиях, особенностях существования нашего рода было не принято, задавать вопросы не всегда получалось. И только благодаря проникновению в нашу повседневную жизнь, работу и учебу цифровых технологий, мы получили эту уникальную возможность реализовать наши личные и научные интересы. В связи с этим возникла идея написания статьи о роли цифровых технологий в сохранении и трансляции культурно-исторических традиций, образования, воспитания потомков амурских казаков. Работа представляет собой комплексное исследование, где исторический контекст объединен с инновационными педагогическими подходами, демонстрируя, как цифровизация превращает уходящие традиции в доступный ресурс для новых поколений.

Утрата традиций амурских казаков в условиях глобализации и миграции потомков давно вышла за рамки локальной проблемы, становясь вызовом для национальной культурной идентичности Дальнего Востока России. В данной статье мы рассмотрим аспекты проблемы на примере жизни казаков села Албазино Амурского края, места, где формировался наш казацкий род.

Как описано в исторической, краеведческой научной литературе, существует достаточно много источников литературы, рассказывающей об открытии Амура русскими в XVII веке, и о том, что Албазино считается первым русским поселением на Амуре, но очень мало информации о жизни казаков станицы Албазинской Амурского казачьего войска во второй половине XIX – начале XX века. Данный факт определяет чрезвычайную актуальность данной темы не только для нас лично, но и для Российской науки в целом. Создание Албазина датировано 1651 годом, когда отряд Ерофея Хабарова занял селение даурского князя напротив устья реки Албазихи. Неоднократно село пустело, возрождалось, там были созданы: острог, монастырь, крепость. Близкое местонахождение к китайской границе обусловило часто возникающие набеги маньчжуров, которые не давали разрастаться и развиваться этому населенному пункту. В XIX веке в 1854 году, при поддержке генерал-губернатора Н.Н. Муравьева, была совершена экспедиция капитан-лейтенанта Г.И.

Невельского в этот край, после чего началось новое заселение станицы русскими казаками, приезжавшими из разных казачьих войск, в том числе Енисейских и Донских. Они приезжали большими семьями, которые нужно было содержать, занимались охотой рыболовством, вели крестьянские хозяйства. Но главной задачей у мужского населения была охрана границ России, эта обязанность касалась всех мужчин. Хотя казаки вели свое хозяйство индивидуально, но на посев и сбор урожая, сенокос, выходили вместе, собираясь в общины.

В этих традициях шло обучение и воспитание подрастающего поколения. Молодые казачата, учась в школе, обучались строю, отрабатывали приемы рукопашного боя. Юноши с детства учились верховой езде, соревновались в скачках. Пока парни служили в армии, им выделялся участок под строительство и огород, заготавливался лес для будущего дома. Семейный быт обеспечивали женщины. Русская печь, лучина, крынки, горшки, деревянные кадки, битки для сбора ягод, даже фарфоровая и эмалированная посуда из Китая, всю эту утварь можно было найти в домах амурских казаков. Пока мужчины охраняли границы, женщины трудились и воспитывали детей. Идя в поле на сенокос или сбор урожая, грудных детей брали с собой, а кто постарше, оставались дома, возились с малышами, играли, помогали родителям по дому.

Культурно-исторические традиции воспитания формировались из совместного проживания родителей и детей. Много полезного и важного младшие узнавали от бабушек и дедушек, помогая им в работе по дому, пока родители трудились на службе, в поле или огороде. С детства им прививались заповеди: «Не укради», «Дорожи честью смолоду», «Будь честен до конца». В семьях воспитывали мужество и презирали трусость. С малых лет дети имели свои обязанности, кто-то помогал в огороде, кто-то по дому, кто-то в поле. Их учили любить природу, животных. В казачьих семьях высоко развита и духовная культура. Обряды были пропитаны православной духовностью: крестины, венчания, отпевания проходили в местных церквях. Любили в станице и праздники, они проводились коллективно и весело, независимо от возраста, участвовали все, однако труд был все же на первом месте.

Образованию у амурских казаков уделялась особая роль. Оно развивалось в соответствии с образовательной политикой Амурской области. К 1895 году в Приамурье функционировало 52 школы с 2301 учащимся, офицерские кадеты готовились в юнкерских училищах. В развитии просвещения важную роль играли именно казачьи станичные школы, поскольку в соотношении их было многим больше, чем в крестьянских поселениях. Первая школа в Албазино была церковно-приходской. Материал зачастую не объясняли, а заставляли учить наизусть. Основным уроком считался Закон божий, где читали и учили молитвы. Кроме того, учили грамматике, арифметике, чистописанию, рисованию и словесности. Практически все учителя были мужчинами [1].

Край развивался, несмотря на набеги соседей, люди любили, трудились, растили детей, защищали границы страны, растили хлеб. Однако революционные и военные события радикально изменили картину. В начале XX века пошел демографический спад, в результате население амурских казаков снизилось с 49 тысяч в 1916 году до 15 тысяч сегодня. Причины были вызваны Гражданской войной, эмиграцией в Маньчжурию и советскими репрессиями. Урбанизация потомков казаков в Благовещенск и Хабаровск, где казачьи ценности вытесняются городской культурой, и вовсе стала приводить к утрате традиций. В результате молодежь стала терять связь с корнями из-за отсутствия живых носителей традиций. Эти факторы создали необходимость возрождения преемственности. Долгие годы советского периода, особенно после раскулачивания и репрессий, культуру казаков заглушили. Потомки расселились по всей стране от Калининграда до Хабаровска, впитывая традиции многонациональной огромной страны, но желание вернуться к истокам было.

Решить возникшие проблемы изучения и знакомства с культурными традициями амурских казаков помогло появление интернета. Цифровые технологии сегодня выступают мощным инструментом сохранения наследия, систематизируя разрозненные факты и делая их доступными в любом уголке страны. Благодаря разнообразной информации, присутствующей в цифровом виде в интернете, мы можем найти на интерактивных картах места рождения наших предков, подобрать статьи и литературу по исследуемым темам. Найти в социальных сетях тех наследников амурских казаков, которые остались в родных местах или разъехались по просторам родной страны.

Изучая в открытых источниках информацию о культурно-исторических традициях казачества, мы выяснили, что существуют цифровые архивы и специализированные порталы, где есть исторические, детские, художественные электронные книги. Ярким примером таких источников служит Электронная библиотека казачества, запущенная в 2021 году на платформе Национальной электронной библиотеки, она содержит более 3000 оцифрованных изданий, описывающих жизнь казаков, мемуары атаманов, книги по воспитанию детей с историческим контекстом. Все материалы можно найти, по ключевым словам, и бесплатно скачать [2]. Наглядно и интересно показывают

современному порастающему поколению исторический материал представительства виртуальных музеев казаков. Так, в Албазинском краеведческом музее можно пройти виртуальную экскурсию, посмотрев в мультимедиа реконструкцию станицы, Албазинского острога, который воссоздает ландшафт XVII века с интерактивными элементами, что позволяет «прогуляться» по деревянным укреплениям и изучить быт первых казаков, а на выставках, представленных в Албазинском краеведческом музее в онлайн-галерее, можно увидеть экспонаты шашек и икон. Применение искусственного интеллекта заметно расширило возможности цифровых технологий. С помощью нейросетей можно оживлять фотографии, создавать интерактивные платформы старинных ритуалов и обрядов, в которых могут участвовать реальные жители станицы. Все эти возможности позволяют, преодолевая расстояния, виртуально становясь участниками быта казаков, узнать новые и старые традиции, которые значимы не только для детей, но и для старших поколений [3].

Рассматривая педагогические аспекты трансляции традиций казаков с помощью цифровых технологий, отметим, что в современных образовательных учреждениях также возрождается национальная культура. Технологии реализуются и раскрываются в интеграции с формальным образованием и внеурочной работой. Так в школах Амурского края уроки истории и внеурочные занятия с 2025 года проходят цифровой школе Приамурья. В такой виртуальной школе чат-боты предлагают пройти квесты по казачьим походам, и учителя используют 3D-модели для визуализации сражений. В Амурской области с. Константиновка расположен Амурский казачий колледж, который активно внедряет современные цифровые технологии в учебный процесс подготовки казаков. На базе колледжа расположен современный технологический центр ИТ-куб, который обучает кадетов программированию, робототехнике. В центре вместе с традиционным обучением верховой езде созданы условия для дополнения обучения онлайн-симуляторами.

Воспитание детей в ближайших школах и колледже фокусируется на партнерстве с Албазинским краеведческим музеем, ставшим, за успехи в воспитательной деятельности, лауреатом премии «Окно в Россию» в 2000 году. Музей постоянно проводит самые различные мероприятия. Там дети участвуют в фестивалях казачьей культуры, конференциях и мастер-классах по шитью, лепке, рисованию. Музейные виртуальные экспозиции, включая оцифрованные фото станиц и аудиозаписи песен, позволяют школьникам из отдаленных районов «посетить» с. Албазино дистанционно, формируя ценности чести и родовой памяти через интерактивные занятия [4].

Цифровые технологии были созданы для создания, хранения, обработки и передачи информации, но они стали для нас чем-то намного большим. Они явились проводником во времени, преодолели расстояния, соединили с прошлым поколением, окунули в историю. Поэтому мы можем с уверенностью сказать, что цифровые технологии играют важную роль, существенно усиливают преемственность традиций амурских казаков, превращая пассивное хранение в активную трансляцию и повышая вовлеченность молодежи за счет доступности и интерактивности к историческим материалам, культурным традициям, образованию и воспитанию. Созданные ресурсы по рассмотренной тематике содержат кладезь уникальных материалов и в перспективе могут еще больше расширить свои возможности через представительство в соцсетях и мессенджерах, а с включением искусственного интеллекта можно осуществлять персонализированное обучение воспитание, подбирая его под возраст и интересы подрастающих потомков амурских казаков, сохраняя и транслируя культурные традиции России, способствуя тем самым дальнейшей цифровизации ее культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Дорохина А. Н. Станица Албазин : записки о былом. Благовещенск : Изд-во «Царское Слово», 2021. 96 с.
- 2 Электронная библиотека казачества / Национальная электронная библиотека. URL : <https://kazaklib.rusneb.ru/> (Дата обращения: 19.04.2026).
- 3 Амурский областной краеведческий музей. URL: <https://museumamur.org/filial/albazinskiy-kraevedcheskiy-muzej/> (Дата обращения: 19.04.2026).
- 4 Албазинский острог: обитель памяти / Амурская областная научная библиотека имени Н.Н. Муравьева-Амурского. URL : <https://libamur.ru/new/11574.html> (Дата обращения: 19.04.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Л. В. Мамина

Россия, г. Ижевск, Ижевский техникум железнодорожного транспорта – филиал ПривГУПС

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО ТРАНСПОРТНОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлен опыт формирования экологической культуры обучающихся среднего профессионального образования транспортного профиля на основе практико-ориентированных заданий. Рассматривается применение кейс-метода, работа с нормативной документацией и Федеральным классификационным каталогом отходов. Показано, что включение профессионально направленных заданий способствует развитию экологического мышления и формированию профессиональных компетенций.

Ключевые слова: экологическая культура, СПО, практико-ориентированное обучение, кейс-метод, ФККО, профессиональные компетенции.

Формирование экологической культуры обучающихся является важной задачей современного профессионального образования. Это связано с необходимостью обеспечения экологической безопасности и рационального природопользования [6: 15].

Для транспортной отрасли данная проблема является особенно актуальной, поскольку эксплуатация инфраструктуры сопровождается образованием различных видов отходов и загрязнением окружающей среды.

Вместе с тем, несмотря на значимость экологической подготовки, у обучающихся СПО нередко сохраняется разрыв между теоретическими представлениями об экологической безопасности и умением применять их в профессионально значимых ситуациях. Практика показывает, что традиционные формы обучения не всегда обеспечивают устойчивое усвоение экологических знаний, поскольку они остаются преимущественно теоретическими и недостаточно связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся.

Это определяет необходимость поиска эффективных педагогических подходов, обеспечивающих практическую направленность экологической подготовки обучающихся.

Новизна представленного опыта состоит в интеграции кейс-метода, нормативной базы и профессионально ориентированных экологических задач в рамках одной учебной дисциплины.

Целью работы является обоснование эффективности практико-ориентированных заданий как средства формирования экологической культуры и профессиональных компетенций обучающихся СПО транспортного профиля.

Практико-ориентированные задания как средство обучения

Использование практико-ориентированных заданий позволяет приблизить учебный процесс к условиям будущей профессиональной деятельности обучающихся. Их использование способствует формированию у обучающихся способности применять знания при решении конкретных задач.

В учебной практике задания ориентированы на анализ реальных ситуаций, связанных с функционированием транспортной инфраструктуры, что обеспечивает их профессиональную направленность.

Применение кейс-метода

Кейс-метод является эффективным инструментом формирования аналитического мышления и профессиональных компетенций [4: 112–128].

Кейс 1. Оценка загрязнения почвы на железнодорожном участке

Ситуация:

В районе железнодорожного полотна выявлено загрязнение почвы нефтепродуктами.

Задание:

- определить возможный источник загрязнения;
- оценить экологические последствия;
- предложить меры по устранению загрязнения.

Кейс 2. Анализ качества воды

Ситуация:

Содержание нефтепродуктов в воде составляет 0,2 мг/л.

Задание:

- сравнить показатель с ПДК;
- определить степень загрязнения;
- сделать вывод.

Согласно санитарным нормам, ПДК нефтепродуктов составляет 0,3 мг/л для хозяйственно-бытового водопользования и 0,05 мг/л для рыбохозяйственных водоёмов [2].

Кейс 3. Обращение с отходами

Ситуация:

На участке дорожных работ образовались отходы:

- асфальтобетон;
- отработанные масла;
- загрязнённый грунт.

Задание:

- определить класс опасности отходов;
- предложить способ обращения;
- оценить экологические риски.

Для выполнения задания используется Федеральный классификационный каталог отходов [5].

Работа с ФККО

Федеральный классификационный каталог отходов является основным инструментом их классификации и применяется в профессиональной деятельности специалистов [5].

В процессе выполнения заданий обучающиеся:

- определяют код отхода;
- устанавливают класс опасности;
- анализируют воздействие на окружающую среду;
- выбирают способы обращения с отходами.

Экологический анализ и ПДК

Важным элементом подготовки является анализ экологических показателей. Обучающиеся сопоставляют фактические данные с нормативами предельно допустимых концентраций [1], [2], [3: 68–70].

Примеры ПДК представлены в таблице.

Таблица

Примеры ПДК загрязняющих веществ в воде

Вещество	ПДК для воды хозяйственно-бытового водопользования (мг/л)	Воздействие
Нефтепродукты	0,3	Нарушение газообмена
Аммоний	2,0	«Цветение» воды
Нитраты	45	Влияние на здоровье человека
Медь	1,0	Токсичность для организмов

Результаты обучения

Использование практико-ориентированных заданий в учебном процессе позволило:

- повысить мотивацию обучающихся;
- развить аналитическое и критическое мышление;
- сформировать экологическое сознание;
- развить профессиональные компетенции.

В рамках реализации дисциплины «Экологические основы природопользования» формируются следующие результаты обучения.

Формируемые умения:

- осуществлять экологический контроль за соблюдением установленных требований и норм;
- рассчитывать экологические риски;
- оценивать ущерб окружающей среде.

Общие компетенции (ОК):

- ОК 1 – выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам;
- ОК 2 – осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации;
- ОК 6 – проявлять гражданскую позицию и экологическую ответственность;
- ОК 9 – использовать информационные технологии в профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции (ПК):

- ПК 3.1 – выполнение технологических процессов строительства с учётом экологической безопасности;

- ПК 3.2 – осуществление контроля технологических процессов и качества выполненных работ;
- ПК 4.3 – контроль процессов содержания автомобильных дорог с учётом экологических факторов.

Формирование указанных компетенций обеспечивается за счёт включения обучающихся в решение практико-ориентированных задач, связанных с анализом экологических ситуаций, оценкой воздействия на окружающую среду и выбором безопасных способов обращения с отходами.

Обучающиеся демонстрируют способность применять полученные знания при решении профессиональных задач, анализировать экологические риски и принимать обоснованные решения.

Анализ результатов выполнения кейс-заданий

Диагностика проводилась по результатам выполнения трёх практико-ориентированных кейсов у обучающихся 2 курса специальности 08.02.12 «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог, аэродромов и городских путей сообщения». Оценивались правильность определения класса опасности отходов, корректность работы с нормативами ПДК и аргументированность предложенных решений. Результаты фиксировались по единым критериям оценивания.

Полученные результаты показали:

- 87 % обучающихся правильно определяют класс опасности отходов;
- 82 % корректно работают с нормативами ПДК;
- 78 % предлагают обоснованные решения;
- 91 % демонстрируют понимание экологических последствий загрязнения.

Анализ выполнения заданий показал, что наибольшие затруднения вызывают задания, связанные с интерпретацией нормативной документации, однако при повторном выполнении наблюдается положительная динамика.

Заключение

Практико-ориентированный подход на практике показывает свою эффективность как средство формирования экологической культуры обучающихся СПО. Он обеспечивает связь теоретических знаний с профессиональной деятельностью и способствует подготовке специалистов, способных учитывать экологические аспекты в своей работе.

Полученные результаты подтверждают целесообразность использования практико-ориентированных заданий для формирования экологической культуры и профессиональных компетенций обучающихся СПО.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 СанПиН 2.1.5.980-00. Водоотведение населенных мест, санитарная охрана водных объектов. Гигиенические требования к охране поверхностных вод. М.: ФГУ «Федеральный центр Госсанэпиднадзора» Минздрава России, 2000. 24 с.
- 2 СанПиН 2.1.3684-21 «Санитарно-эпидемиологические требования к содержанию территорий городских и сельских поселений, к водным объектам, питьевой воде и питьевому водоснабжению, атмосферному воздуху, почвам, жилым помещениям, эксплуатации производственных, общественных помещений, организации и проведению санитарно-противоэпидемических (профилактических) мероприятий». – М.: ФБУЗ ФЦГиЭ Роспотребнадзора, 2021. 75 с.
- 3 Мамина Л.В. Методика выбора химических показателей для оценки состояния зон рекреации водных объектов / Л.В. Мамина // Проблемы региональной экологии. 2012. № 3. С. 68–70.
- 4 Мамина Л.В. Применение метода case-study для активизации исследовательской деятельности студентов СПО // Проектная и исследовательская деятельность как способ получения результатов по образовательным стандартам: материалы II Респ. метод. конф., 14 февраля 2019 г. Ижевск: Шелест, 2019. С. 112–128.
- 5 Федеральный классификационный каталог отходов [Электронный ресурс]. URL: <https://rpn.gov.ru/fkko/> (дата обращения: 01.09.2025).
- 6 Дмитренко В. П., Мессинева Е. М., Фетисов А. Г. Экологические основы природопользования: учебное пособие для СПО. Санкт-Петербург : Лань, 2024. 224 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. А. Манолій

Россия, г. Саратов, Саратовский филиал ПривГУПС

ИСТОРИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «ЭКСПРЕСС» САРАТОВСКОГО ТЕХНИКУМА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Статья посвящена истории создания студенческих отрядов Саратовского техникума железнодорожного транспорта.

Ключевые слова: студенческие отряды, Саратов, техникум.

Студенческие отряды – это объединения студентов, которые занимаются временной работой в различных сферах в период летних каникул или в свободное от учебы время. На сегодняшний день в России действует молодежная общероссийская общественная организация «Российские студенческие отряды» (РСО), которая формирует временные трудовые коллективы из студентов и школьников.

История развития студенческих отрядов берет свои истоки в далеком 1959 году, когда 339 студентов-добровольцев физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова во время летних каникул отправились в Казахстан поднимать целину. К середине 1960-х годов движение стало всесоюзным. В 1966 году общая численность отрядов превысила 100 тысяч человек. В этом же году в Кремлевском дворце съездов состоялся первый Всесоюзный слет студенческих отрядов. Не стал исключением по формированию групп студенческих отрядов Саратовский техникум железнодорожного транспорта.

Для наиболее полной картины повествования об истории существования студенческих отрядов в Саратовском техникуме железнодорожного транспорта предлагаем обратиться к интервью ветерана железнодорожного транспорта, бойца студенческого отряда Саратовского техникума железнодорожного транспорта, выпускника 1976 года Алексея Тимофеевича Манолія.

Из его воспоминаний: «Будучи студентом первого курса, мы с одноклассниками узнали, что наш техникум организует в летний период студенческий отряд «Экспресс» на базе Саратовского резерва проводников. Но чтобы стать проводником в студенческом отряде «Экспресс», было два требования. Первое, тебе должно быть не менее 18-ти лет и второе, нужно было пройти специальные курсы проводников с последующей сдачей экзаменов.

И вот мы уже в Саратовском резерве проводников примеряем стройотрядовскую форму. Форма была песочного цвета или по-другому цвета хаки.

В то время на столько было популярно движение студенческих отрядов, что даже в художественном фильме «Золотой теленок» есть эпизод, где Остап Бендер едет в купе со студентами стройотрядовцами.

Так вот, после получения формы и удостоверения проводника пассажирского вагона, нам выдали ключи от вагонов, на железнодорожном сленге называемые «Тройчатка», провели вводный инструктаж и ... И вот она, первая, самая волнующая поездка, первый пассажир, первый багаж и первая фраза «Провожаящих просим покинуть вагоны».

Наш поезд был дополнительным на направлении Саратов-Москва и состоял полностью из проводников студенческого отряда нашего техникума. Здесь были студенты всех отделений: автоматика и телемеханика, организация перевозок и управление движением, радиосвязь и проводная связь.

Помимо направления на Москву, были и другие сообщения, такие как Саратов-Ростов, Саратов-Челябинск, Саратов-Адлер, Саратов-Симферополь и др. На всех этих маршрутах работали не только студенты нашего техникума, но и студенты Саратовского государственного университета, Саратовского политехнического университета и Саратовского экономического университета»

Историческая справка: 1967 год – в структуре студенческих отрядов появился первый отряд проводников. Активное свое развитие студенческие отряды проводников получают в 1970-х годах. В 1980-е годы – началось общее формирование студенческих отрядов проводников как дополнительного способа решения проблем с нехваткой проводников из-за общедоступности билетов на железнодорожные перевозки. С прекращением существования ВЛКСМ в 1991 году деятельность студенческих отрядов была подорвана. Возрождение движения студенческих отрядов в России началось на рубеже 1990 – начале 2000-х годов. Датой возрождения принято считать 17 февраля 2004 года, когда в Москве был проведен Всероссийский форум студенческих отрядов, посвященный 45-летию их существования в России. В рамках форума было учреждено Молодёжное общероссийское общественное движение «Российские студенческие отряды» (МООО «РСО»). В начале 2000-х годов было принято решение Министерства путей сообщения Российской Федерации о формировании

студенческих отрядов проводников во всех отраслевых вузах. В 2004 году, после упразднения министерства, состав отрядов стал формироваться из числа студентов не только профильных вузов. [1 – официальный сайт РСО «Труд крут» <https://трудкрут.рф/istoriya.html>]

«Работа была не только интересной, но и романтики в ней было много. Это разные города, железнодорожные станции, полустанки, поля, леса, степи, закаты и рассветы на полном ходу поезда. Особенно нравились знакомства с новыми городами. Например, приехали мы в Москву, высадили пассажиров, быстро убрались в вагонах и бегом в город на экскурсии по музеям, ВДНХ, парк Горького и другие интересные места.

Также, еще не менее замечательный пример романтики – поездка в Адлер. Море было в нашем распоряжении с обеда и до вечера. А главное, если сейчас отдых на море стоит денег, то мы все это получали бесплатно. Не уходя от финансовой темы, хочу сказать, что студенческий отряд это не только романтика, но и материальная заинтересованность. Я как студент получал стипендию в размере 30 рублей, а за полтора месяца работы в студенческом отряде я получил заработную плату 250 рублей. В то время, только машинисты поездов получали такую заработную плату.

Не мало, за время существования студенческих отрядов сложилось историй любви. И моя история не стала исключением.

Как-то при очередном рейсе, в ожидании отправления наш поезд стоял в резерве Павелецкого вокзала города Москвы. Мы с ребятами стояли возле вагонов и разговаривали, как вдруг замечаем двух девушек в стройотрядовской форме, идущих в сторону нашего состава поезда. Я говорю товарищу с соседнего вагона, мол, похоже, эти девушки с Московского резерва проводников. На что Анатолий (так звали товарища) посмотрел на меня удивительно говорит: «Да ты что, это же наши девчонки из группы 2Д, сейчас тебя познакомлю. Вот это девушка Лида...». Вот так зажглась новая звезда семейного счастья. А произошло это 3 августа 1974 года на День железнодорожника»

Историческая справка: в 2024 году в Российских студенческих отрядах зарегистрировано более 350 браков. Абсолютный рекорд поставлен в Санкт-Петербурге, где за год образовалась 41 семья. За 20 лет современной истории в РСО было создано более 2500 молодых семей. [2 – официальный сайт Новости в России и мире – ТАСС <https://tass.ru/obschestvo/22694391>]

«Еще хочу сказать, что многие ребята за время работы проводником в студенческом отряде, навсегда влюбились в эту профессию. Не исключением стал и выпускник нашего техникума Вячеслав Мышкин. Он на столько горел этой работой, что стал начальником поезда № 13/14 сообщением Саратов-Москва и добился того, что этот поезд стал называться фирменным. За это достижение, Вячеславу Мышкину присвоено звание «Почетный железнодорожник».

Историческая справка: Центральный исполнительный комитет СССР 13 мая 1933 года учредил для награждения работников транспорта профессиональную награду – значок «Почётному железнодорожнику». Год спустя, 15 мая 1934 года, он был утверждён народным комиссаром путей сообщения Андреем Андреевым как высшая профессиональная награда железнодорожного транспорта СССР. [3 – Газета «Гудок», выпуск: № 81 (27175) 14.05.2021]

«В целом, подводя итог своего рассказа, хочу сказать, что работа в студенческом отряде главное преимущество не романтика в розовых красках, не хороший заработок, а взросление. Это характер гибкий, умение налаживать доброжелательное отношение с пассажирами, вне зависимости от твоего настроения. Умение в критических ситуациях проявлять хладнокровие и чистый рассудок. Работа в стройотряде морально закаляет юношей и девушек и подготавливает их к будущей выбранной ими профессии железнодорожника».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Интернет ресурс официальный сайт РСО «Труд крут». URL: <https://трудкрут.рф/istoriya.html>
- 2 Интернет ресурс официальный сайт Новости в России и мире – ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/22694391>
- 3 Электронный источник газета «Гудок», выпуск: № 81 (27175) 14.05.2021

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. В. Нагин, И. О. Туркменов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА

В статье рассматривается студенческий отряд как специфическая форма молодежной общности, в которой социальный капитал формируется через доверие, взаимную ответственность, нормы коллективного действия, профессиональные связи и опыт совместной трудовой практики. На основе обзорного анализа классических и современных подходов к понятию социального капитала показано, что отрядная среда обладает значительным воспитательным, профессионально-адаптационным и интеграционным потенциалом. Особое внимание уделено работам П. Бурдьё, Дж. Коулмана, Р. Патнэма, А. Портеса, Н. Лина, Э. Венгера, а также российским исследованиям студенческих отрядов и трудового воспитания молодежи. Делается вывод о целесообразности рассмотрения студенческого отряда как институционально организованной общности практики, производящей связующий, мостовой и профессиональный социальный капитал молодежи.

Ключевые слова: социальный капитал, студенческий отряд, молодежь, трудовое воспитание, доверие, профессиональная социализация, общность практики.

Проблема социального капитала молодежи занимает устойчивое место в современном социологическом и педагогическом дискурсе, поскольку именно качество горизонтальных связей, доверия, норм взаимопомощи и опыта коллективной деятельности во многом определяет способность молодых людей включаться в профессиональные, гражданские и воспитательные практики. В этой связи студенческий отряд представляет интерес как форма организованной молодежной общности, где социальные связи складываются в ходе регулярной совместной деятельности: подготовки к трудовому сезону, распределения ролей, решения производственных задач, самоуправления, наставничества и последующей рефлексии полученного опыта.

Цель настоящей статьи состоит в обзорном анализе теоретических оснований понятия социального капитала применительно к студенческому отряду. Исходная гипотеза заключается в том, что студенческий отряд может быть описан как особая среда накопления социального капитала, где соединяются три уровня: внутригрупповая солидарность, межгрупповая коммуникация и профессионально-институциональные связи.

Обзор научной литературы

В классической социологической традиции П. Бурдьё рассматривает социальный капитал как совокупность актуальных и потенциальных ресурсов, связанных с принадлежностью индивида к устойчивой сети отношений взаимного признания [1]. Для анализа студенческого отряда это положение принципиально, поскольку отрядная принадлежность создает для молодого человека не только символическое чувство включенности в коллектив, но и практический доступ к ресурсам: информации, наставничеству, поддержке, репутации и профессиональным контактам.

Дж. Коулман трактует социальный капитал через его функциональность: связи, нормы и доверие становятся ресурсом действия, когда помогают участникам достигать целей, недостижимых индивидуальными усилиями [2]. В контексте студенческого отряда данная мысль позволяет объяснить, почему отрядная деятельность эффективна как воспитательная практика. Дисциплина, взаимная ответственность, репутационный контроль и готовность помогать товарищу не навязываются только административно; они поддерживаются самой структурой групповой жизни.

Р. Патнэм развивает институционально-гражданское измерение социального капитала, связывая его с доверием, нормами взаимности и сетями гражданского участия [3]. Особую значимость для темы студенческих отрядов имеет различие связующего и мостового капитала. Связующий капитал укрепляет внутреннюю сплоченность группы, а мостовой капитал соединяет участников с внешними социальными средами: университетом, работодателями, региональными штабами, органами молодежной политики и профессиональными сообществами.

А. Портес обращает внимание на двойственную природу социального капитала: он может давать ресурсы поддержки, но способен порождать закрытость, зависимость от группы и исключение внешних участников [4]. Для студенческого отряда этот тезис важен методологически. Сильная групповая идентичность повышает устойчивость коллектива, но требует педагогического сопровождения, чтобы корпоративная сплоченность не переходила в замкнутость. Социальный капитал отряда эффективен тогда, когда внутренняя солидарность соединена с открытостью к другим коллективам, образовательным программам и общественным инициативам.

Н. Лин предлагает сетевое понимание социального капитала и подчеркивает, что ресурсы доступны субъекту через социальные отношения, которые он способен поддерживать и мобилизовать [5]. На материале студенческого отряда эта позиция проявляется особенно отчетливо: участник приобретает конкретные сети практического взаимодействия, выходящие за пределы общей коммуникативности. Командир, комиссар, мастер, наставник, работодатель, куратор от вуза и выпускники движения образуют сеть, через которую студент получает информацию, образцы поведения и возможности профессионального продвижения.

Подход Э. Венгера к сообществам практики позволяет рассматривать студенческий отряд как среду обучения через участие [6]. В такой общности знание передается не только в форме инструктажа, но через совместное решение задач, включение новичков в коллективные практики, освоение языка и символов движения, принятие норм ответственности и постепенное продвижение от периферийного участия к активной роли внутри отряда.

М. Грановеттер показывает значение слабых связей как каналов распространения информации и расширения жизненных возможностей [7]. Для студенческого отряда это означает, что ценной является не только тесная дружеская группа внутри коллектива. Важны также слабые межотрядные и межинституциональные контакты: связи с другими вузами, региональными штабами, работодателями, выпускниками и партнерами. Через такие связи участники получают доступ к новым проектам и профессиональным траекториям.

Ф. Фукуяма связывает социальный капитал с доверием как культурным условием кооперации [8]. Если перенести эту логику на студенческий отряд, то доверие выступает основой неформальной управляемости коллектива. Отряд способен действовать устойчиво, когда участники ожидают друг от друга соблюдения договоренностей, выполнения трудовых обязательств, готовности к взаимопомощи и уважения к коллективным решениям.

Российские исследования студенческих отрядов позволяют конкретизировать перечисленные теоретические положения. А.В. Рябцевич и соавторы прямо связывают студенческие отряды с формированием трудового воспитания и социального капитала молодежи [9]. В этой логике отряд рассматривается как социальная среда, где труд перестает быть только экономической необходимостью и становится способом воспитания ответственности, дисциплины, коллективизма и социального доверия.

М.А. Гнатюк, В.Н. Усов и Д.В. Кротов показывают, что студенческие отряды выступают фактором роста социального капитала молодежи [10]. Значимость этой позиции состоит в том, что отряд выступает механизмом накопления связей и норм, которые сохраняются за пределами конкретного трудового сезона. Участие в отряде формирует опыт совместного действия, репутационные ожидания и устойчивую принадлежность к сообществу.

М.С. Киселев, Д.В. Кротов и М.А. Гнатюк развивают понимание студенческих отрядов как системы трудового и патриотического воспитания, а также самореализации молодежи [11]. Такой подход раскрывает отряд как институционально оформленную воспитательную систему. В ней трудовая практика дополняется ценностной рамкой: служением коллективу, уважением к профессии, ориентацией на общественную пользу и готовностью к ответственности.

В работе М.А. Гнатюка, Д.В. Кротова и С.И. Самыгина студенческие трудовые отряды рассмотрены как ресурс социально-профессионального самоопределения молодежи [12]. Для анализа социального капитала это особенно важно, поскольку профессиональное самоопределение связано не только с индивидуальным выбором, но и с доступом к социальным образцам, наставникам, трудовым ролям и коллективной оценке результата. Отряд предоставляет студенту пространство пробного профессионального действия, где он может соотнести собственные ожидания с реальной трудовой практикой.

М.А. Гнатюк, В.Н. Усов и Е.Г. Хоровинникова обращают внимание на инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи [13]. Данный тезис важен для понимания противоречий современной отрядной практики. С одной стороны, в обществе сохраняются устойчивые представления о труде как о дисциплинирующей и воспитательной силе. С другой стороны, новые поколения студентов включены в цифровые, индивидуализированные и проектные формы социализации. Студенческий отряд способен соединять эти линии, переводя традиционный идеал трудового воспитания в современную форму коллективной проектной деятельности.

Работа Ю.Г. Волкова, С.П. Куликова, Д.В. Кротова, А.М. Салогуб и М.А. Гнатюка о креативных социальных практиках показывает значение совместной деятельности для развития коллективных форм активности в российском обществе [14]. Студенческий отряд может быть отнесен к таким практикам, поскольку он производит не только результат труда, но и устойчивые модели участия: командное планирование, распределение ответственности, культурные традиции, символику, ритуалы и горизонтальную поддержку.

На основании проведенного обзора можно выделить несколько компонентов социального капитала студенческого отряда. Первый компонент – доверие. Оно формируется через повторяемость взаимодействий, проверку участников в реальных трудовых ситуациях, соблюдение договоренностей и признание авторитета неформальных лидеров. Второй компонент – нормы взаимности и ответственности. Отрядная среда предполагает, что трудовой результат зависит от согласованных действий, поэтому уклонение одного участника влияет на весь коллектив.

Третий компонент – сетевой ресурс. Участник отряда входит в систему отношений, которая выходит за границы учебной группы: штаб, университет, работодатели, выпускники движения, партнерские организации. Четвертый компонент – символический капитал. Принадлежность к отряду закрепляется через название, форму, традиции, историю, награды и публичное признание. Пятый компонент – профессиональный капитал, возникающий из опыта реального труда, наставничества и первичной производственной адаптации.

В совокупности эти компоненты позволяют рассматривать студенческий отряд как общность практики, где социальный капитал производится в процессе регулярного участия. Его отличие от многих краткосрочных молодежных мероприятий состоит в длительности взаимодействия, наличии иерархии ролей, повторяемости трудовых циклов и связке воспитательных, профессиональных и гражданских задач.

Социальный капитал студенческого отряда представляет собой совокупность доверия, норм взаимности, устойчивых связей, коллективной идентичности и профессиональных ресурсов, возникающих в процессе совместной трудовой деятельности. Теоретические подходы П. Бурдьё, Дж. Коулмана, Р. Патнэма, А. Портеса, Н. Лина, Э. Венгера, М. Грановеттера и Ф. Фукуямы позволяют описать студенческий отряд как многомерную социальную среду, где личные связи превращаются в ресурс воспитания, профессиональной адаптации и гражданского участия.

Российские исследования студенческих отрядов показывают, что отрядная деятельность обладает выраженным воспитательным и социально-интеграционным потенциалом. Ее значение состоит в создании устойчивой среды, где молодежь осваивает трудовые роли, получает опыт коллективной ответственности, расширяет социальные сети и формирует позитивную идентичность участника общественно полезного труда. Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая диагностика того, какие именно связи, нормы и практики внутри студенческого отряда оказывают наибольшее влияние на профессиональные траектории и социальную активность молодежи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Bourdieu P. The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / ed. by J. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986. P. 241-258.
- 2 Coleman J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. P. S95-S120.
- 3 Putnam R. D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 544 p.
- 4 Portes A. Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology // Annual Review of Sociology. 1998. Vol. 24. P. 1-24.
- 5 Lin N. Social Capital: A Theory of Social Structure and Action. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p.
- 6 Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318 p.
- 7 Granovetter M. S. The Strength of Weak Ties // American Journal of Sociology. 1973. Vol. 78. № 6. P. 1360-1380.
- 8 Fukuyama F. Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity. New York: Free Press, 1995. 457 p.
- 9 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 10 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Кротов Д. В. Студенческие отряды как фактор, обеспечивающий рост социального капитала молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2022. № 9. С. 40-43.
- 11 Киселев М. С., Кротов Д. В., Гнатюк М. А. Студенческие отряды как система трудового и патриотического воспитания и самореализации молодежи. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2024.

- 12 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Российские студенческие трудовые отряды как ресурс для социально-профессионального самоопределения молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 11. С. 31-34.
- 13 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25-28.
- 14 Volkov Y. G., Kulikov S. P., Krotov D. V., Salogub A. M., Gnatyuk M. A. Role of Creative Social Practices in the Development of United Activities in Russian Society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. № 16. P. 9398-9409.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

В. А. Пачколин, Н. В. Тихонова

Россия, г. Самара, Самарский колледж железнодорожного транспорта им. А.А. Буянова –
структурное подразделение ФГБОУ ВО «Приволжский государственный
университет путей сообщения»

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СПО САМКЖТ ИМ. А.А. БУЯНОВА

В статье рассматриваются актуальные вопросы преподавания иностранного языка в организациях среднего профессионального образования технического профиля в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов. Обосновывается необходимость перехода от традиционной экстенсивной методики, основанной на работе с текстами и выполнении тренировочных упражнений, к активным и интерактивным формам обучения, соответствующим компетентностному подходу. Особое внимание уделяется роли информационно-коммуникационных технологий как инструмента расширения образовательного пространства и активизации самостоятельной работы студентов. На основе опыта Самарского колледжа железнодорожного транспорта авторы демонстрируют эффективность сочетания профессионально ориентированного подхода с такими методами, как коммуникативный подход, кейс-технологии, текстоцентрический подход и проектная деятельность. Делается вывод о том, что интеграция современных образовательных технологий позволяет сформировать у обучающихся необходимые иноязычные компетенции и обеспечить практическую направленность подготовки специалистов среднего звена.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, иностранный язык, компетентностный подход, информационно-коммуникационные технологии, активные методы обучения, профессионально ориентированное обучение, кейс-технологии, метод проектов, коммуникативный подход.

Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в систему среднего профессионального образования делает особенно актуальным вопрос выбора адекватных методик обучения иностранным языкам в профильных образовательных организациях. Базой для обновлённых ФГОС выступает компетентностный подход, который ориентирован на обязательное приобретение обучающимися практического опыта в ходе учебной деятельности. Компетентностный подход требует от студентов обязательного накопления практического опыта в рамках учебного процесса. Исходя из этого, особую важность приобретает продуманный отбор образовательных инструментов и мастерство преподавателя в интеграции классических и инновационных методик обучения, что способствует качественному формированию у обучающихся общих и специальных профессиональных компетенций.

Согласно ФГОС СПО, обучающийся, изучающий иностранный язык, должен понимать устную и письменную профессиональную речь, участвовать в диалогах на рабочие темы, кратко рассказывать о себе и своей деятельности, пояснять действия и писать простые сообщения по профессии. Также требуется знать правила построения предложений на профессиональные темы, базовую бытовую и профессиональную лексику, минимальный набор слов для описания рабочих процессов и средств, а также особенности произношения и чтения профессиональных текстов [2], кроме того он должен уметь применять знания из других предметных областей [9]. Также современный студент организации СПО должен понимать, что такая система компетенций должна осваиваться на

протяжении всего срока обучения в образовательной организации, а также после начала профессиональной деятельности [6].

В условиях ограниченных временных лимитов обучения, когда некоторые программы СПО имеют продолжительность не более двух лет, подготовка кадров для любой сферы деятельности вынуждает уделять повышенное внимание формированию у учащихся полного набора иноязычных компетенций, закреплённых в стандартах. Это, в свою очередь, ужесточает требования к согласованной работе учебно-методических служб образовательных организаций. Перед педагогами СПО стоит сложная задача выбора методов и форм обучения, соответствующих ФГОС, где приоритет отдан развитию коммуникации, навыков общения и овладению языком через речевую деятельность [7].

Как показывает практика, традиционная система обучения иностранному языку, основанная преимущественно на работе с тематическими текстами и последующих упражнениях для закрепления лексико-грамматического материала в пределах изучаемой темы, носит экстенсивный характер. Данная модель применялась как к бытовой, так и к профессиональной лексике, однако она уже не в полной мере соответствует актуальным требованиям к подготовке специалистов среднего звена. Сегодня на передний план выходят активные и интерактивные методы, способствующие активизации учебно-познавательной деятельности. Ключевая особенность активных методов заключается в том, что они вовлекают в образовательный процесс как педагога, так и самого студента [3]. Интерактивные же методы ориентированы на доминирование активности студентов: преподаватель в данном случае выступает в роли организатора и координатора, направляя усилия обучающихся на достижение учебных целей [4]. Под влиянием современных трендов (роботизация, ИИ, нейросети, цифровизация и др.) образовательная система сталкивается с необходимостью формировать «компетенции будущего». Это ведёт к трансформации учебного процесса на всех уровнях, особенно в профессиональном образовании [1].

Опыт Самарского колледжа железнодорожного транспорта им. А.А. Буянова показывает, что наибольшая эффективность при обучении иностранному языку достигается при интеграции интерактивных методов с профессионально-ориентированным подходом. Выделяются два последовательных этапа такой работы. На первом (общеобразовательная подготовка) главное внимание уделяется освоению лексики и текстового материала по базовым темам от повседневного общения до лингвострановедческих сведений. Здесь же отрабатываются навыки чтения, построения монологов и диалогов, систематизируется грамматика. Конечная цель данного этапа - подготовить студентов к переходу на профессионально ориентированное обучение. На втором этапе (профессиональная направленность) в центр выносятся специальная терминология согласно профилю подготовки. Студенты учатся читать технические тексты с извлечением нужной информации, работать с аутентичными источниками, развивают профессионально значимые речевые умения. Знакомство с профессиональной лексикой в дальнейшем даёт возможность работать с технической документацией, производственными материалами и вести диалог с зарубежными специалистами.

Ключевую роль в данном процессе играют ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), интегрированные в учебную деятельность. Они расширяют границы образовательного пространства, усиливают практическую направленность занятий и, что особенно важно, переносят акцент на самостоятельную работу студентов. Использование ИКТ раскрывает личностный потенциал обучающихся и повышает их познавательную активность.

Работа с ИКТ предполагает взаимодействие обучающихся с большими массивами данных через интернет (виртуальные базы, электронные библиотеки, обучающие программы и т.п.). Самостоятельная деятельность студентов строится на поиске материалов для выполнения заданий языкового курса, а также на отработке речевых навыков (говорение, чтение, письмо, аудирование). С помощью сетевых ресурсов решается следующий комплекс учебно-методических задач: чтение текстов разного объёма и уровня сложности (развитие соответствующих умений); совершенствование монологической и диалогической речи на материале из сети; улучшение аудирования через аутентичные звучащие тексты и мультимедийные программы; расширение активного словарного запаса; знакомство с лингвокультурными особенностями стран изучаемого языка; повышение мотивации к овладению иностранным языком. К такого рода программам, пригодным для использования в образовательных организациях технического профиля, можно отнести следующие: Coursera (даёт возможность просмотра видео лекций технической направленности), Lingokit (позволяет выполнять интерактивные упражнения на основе технических текстов), а также Quizlet (основана на создании и изучении карточек с техническими терминами). При отборе аутентичных технических текстов в практике СамКЖТ используется критерий «коэффициента технической плотности» - отношение терминов к общему объёму лексики. Оптимальным для первого этапа мы считаем показатель 15-18 %.

Среди современных образовательных форм и технологий наиболее перспективными признаются: коммуникативный подход, кейс-технологии, текстоцентрический подход и метод проектов.

В рамках коммуникативного подхода в СамКЖТ реализуется целый спектр учебных мероприятий, ориентированных на моделирование реальных ситуаций общения, использование аутентичных языковых материалов, поддержание баланса между лексикой и грамматикой в контексте решения коммуникативных задач. Основной акцент в данном случае делается на устное общение студентов друг с другом и с преподавателем.

Кейс-технологии позволяют развивать коммуникативные и социокультурные компетенции [5]. Кейс - это описание конкретной рабочей ситуации, содержащей проблему, требующую решения. В процессе работы над кейсом студент анализирует ситуацию, формулирует проблему и находит пути её решения по заданному алгоритму. Подобная деятельность даёт обучающемуся опыт, близкий к реальной практике, что соответствует компетентностной парадигме, заложенной в новых ФГОС. Одним из примеров является кейс «Сбой системы автоблокировки на перегоне Самара-Кинель», в рамках работы с которым обучающийся получает входящее сообщение на английском языке от диспетчера о неисправности и бланк технической документации. За пятнадцать минут он должен идентифицировать неисправность, дать команду машинисту и заполнить рапорт о неисправности.

Согласно текстоцентрическому подходу, текст трактуется как речевое произведение, выступающее источником лексических единиц, терминологии, грамматических структур, а также сведений социокультурного и профессионально значимого характера [8]. Особого внимания заслуживает кумулятивная функция текста, которая позволяет помимо чтения реализовать целый комплекс учебных мероприятий, таких как: предтекстовые и послетекстовые задания, направленные на понимание смысла прочитанного, лексические упражнения, нацеленные на усвоение нового материала, а также усвоение новой лексики. Подобный комплекс позволяет выработать необходимый минимальный набор лексики и отработать коммуникативные стороны языка. Анализ текста, в свою очередь, способствует развитию метапредметных умений (понимание, интерпретация, извлечение информации), что является обязательным условием полноценного овладения языком в русле компетентностного подхода.

В основе проектного метода лежит постановка творческой задачи и её последующее решение. Решающим фактором здесь становится личная заинтересованность студента в выбранной теме, именно при таком условии работа над проблемой наиболее эффективно формирует требуемые навыки и умения. Проектный метод сближается с кейс-технологией в том, что оба подхода объединяют учебный процесс с возможностью практического применения полученных знаний. Помимо этого, важна мотивационная составляющая проектной деятельности: она стимулирует творческое мышление, воспитывает самостоятельность при принятии решений, расширяет кругозор, что в итоге повышает качество образования за счёт усиления персональной вовлечённости студента в учебный процесс.

Практическая реализация компетентностного подхода используемого на уроках иностранного языка в Самарском колледже железнодорожного транспорта им. А.А. Буянова выявила, однако, ряд противоречий. Во-первых, очевидный разрыв между базовым уровнем выпускников школ (в основном это лица получившие основное среднее образование) и требованиями ФГОС СПО к профессионально-ориентированной лексике. Во-вторых, недостаточный аудиторный фонд, ограниченный в среднем 36 академическими часами в семестр для изучения иностранного языка, делает проблематичным полноценное погружение в кейс-метод без серьезной реорганизации самостоятельной работы обучающихся. В-третьих, некоторые проблемы с мотивацией обучающихся к изучению иностранного языка, в связи с распространенностью среди них ошибочного мнения о том, что данный предмет не является для них профильным.

Решение этих проблем потребовало разработки и внедрения на базе колледжа адаптивной модульной системы обучения, включившей в себя три ключевых компонента: выравнивание стартовых возможностей обучающихся через формирование банка дифференцированных по сложности вводных материалов для повторения и текущего контроля для устранения разрыва между полученным в школе уровне знаний и текущими требованиями принятыми в образовательной организации; реорганизация самостоятельной работы обучающихся с привлечением для этой цели онлайн инструментов; а также воспитательная работа с обучающимися по деконструкции ложного убеждения о не профильности иностранного языка, через демонстрацию конкретных примеров связи между знанием английского языка и выполнением профессиональных обязанностей в области железнодорожного транспорта, с приведением примеров, когда недостаточное знание иностранного языка может привести к сложностям во внештатных ситуациях. Подобные мероприятия служат не только инструментом повышения успеваемости, но позволяют будущему железнодорожнику увидеть в иностранном языке полезный инструмент личностного и карьерного развития.

С целью проверки эффективности описанной модели на отделении «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог» был проведен сравнительный анализ. Контрольная группа (n=25) занималась по традиционной экстенсивной модели, экспериментальная (n=25) - с интеграцией ИКТ и профессионально-ориентированных кейсов. Результаты промежуточной аттестации показали: в экспериментальной группе доля студентов, способных вести диалог с зарубежным коллегой на техническую тему, выросла на 40 % (с 35 % до 75 %), тогда как в контрольной – лишь на 12 %.

Новым вектором развития нашего колледжа стало обучение студентов технике «промптинга», т.е. составления запросов для нейросетей (YandexGPT, ГигаЧат, Midjourney и др.). Например, при создании проекта «Устройство стрелочного перевода», студент сначала генерирует на русском языке техническое описание, затем переводит его на английский язык, а далее с помощью нейросети Midjourney создает визуальную схему с подписями на английском. Преподаватель в данном случае выступает в роли редактора, проверяя адекватность перевода терминов. Это не только повышает мотивацию, но и формирует «компетенцию будущего» - умение ставить задачи алгоритму.

Как мы видим, применение ИКТ позволяет не только расширить границы образовательной среды и усилить самостоятельную работу студентов, но и обеспечить аутентичность языкового материала, что особенно важно для формирования профессионально значимых речевых навыков. Опыт Самарского колледжа железнодорожного транспорта убедительно демонстрирует, что интеграция информационных компьютерных технологий с профессионально ориентированным подходом на двух этапах (общеобразовательном и специальном) даёт устойчивые положительные результаты.

Таким образом, модернизация системы среднего профессионального образования в русле компетентностного подхода требует пересмотра традиционных методик преподавания иностранного языка. Как показано выше, экстенсивные модели, основанные преимущественно на работе с текстами и отработке лексико-грамматического материала, уже не в полной мере отвечают запросам практико-ориентированной подготовки специалистов. На смену им приходят активные и интерактивные стратегии обучения, среди которых ключевая роль отводится информационно-коммуникационным технологиям.

В совокупности перечисленные методы и технологии, применяемые в рамках компетентностного подхода и при активном использовании ИКТ, позволяют достичь главной цели: подготовить специалиста среднего звена, владеющего иностранным языком как средством делового и межкультурного общения, способного работать с технической документацией, вести диалог с зарубежными партнёрами и самостоятельно совершенствовать свои языковые навыки на протяжении всей профессиональной карьеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ачкасова О. Г., Панасюк В. П., Ширококолобова А. Г., Ларионова Ю. С. Модель формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования непрофильных IT-направлений в процессе ДПО // Вестник Мининского университета. 2022 Т. 10, № 2 С. 4
- 2 Антонова Д. А. Профессиональная направленность на уроках английского языка в СПО // Символ науки. 2025. № 7. С. 104-106.
- 3 Григальчик Е. К., Губаревич Д. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. Минск, 2003. С. 13-14.
- 4 Губина И. П. Обучение иностранному языку в системе СПО // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) № 10 (19), 2015. С. 31- 33.
- 5 Демиденко Л. Д., Захараш Т. Б. Конструирование и отбор форм и методов обучения в системе начального и среднего профессионального образования // Педагогика. 2011. № 7. С. 66-71.
- 6 Кухтяева О. Н., Шабанова Д. С., Шабанова Ш. Г. Специфика обучения иностранному языку в условиях цифровой образовательной среды (на примере организации СПО) // Проблемы современного образования, № 84-1, 2024. С. 161-164.
- 7 Лукьянова Н. А. Методы преподавания иностранного языка для формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся в СПО // Вопросы науки и образования, № 5 (177), 2024. С. 29-35.
- 8 Овчинникова О. И. Профессионально ориентированный подход в обучении иностранному (английскому) языку в свете современных требований к выпускнику среднего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2018. С. 29-35.
- 9 Шутяева А. В. Инновационные способы повышения мотивации и развития коммуникативных способностей у студентов СПО на занятиях английского языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 3-4. С. 16-19.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцов

О. В. Пластун

Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ НА ОСНОВЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматриваются методические аспекты обучения учащихся начальных классов написанию сочинений, построенных на сравнении объектов, явлений или литературных персонажей. Автор обосновывается связь данного вида письменных работ с развитием функциональной грамотности младших школьников, в частности – читательской, языковой и мыслительной её составляющих. Предлагается система упражнений, направленных на поэтапное освоение операции сравнения, и приводятся примеры из практики. Делается вывод о том, что сочинение-сравнение выступает эффективным средством формирования способности применять полученные знания в нестандартных речевых ситуациях.

Ключевые слова: функциональная грамотность, сочинение-сравнение, младшие школьники, сравнительная характеристика, развитие речи, читательская грамотность, мыслительные операции.

В условиях обновления содержания начального образования особое значение приобретает формирование функциональной грамотности, понимаемой как способность человека использовать знания, умения и навыки для решения широкого круга жизненных задач [2]. Одним из важнейших компонентов функциональной грамотности является читательская и языковая грамотность, которые непосредственно связаны с умением создавать связные письменные высказывания разных типов. Развитие речи младших школьников также играет важную роль в формировании функциональной грамотности. «Работа над развитием речи школьников, конечно, ведется на уроках русского языка, но зачастую она носит формальный характер, учителя используют традиционные методы, которые не вызывают у обучающихся интереса, поэтому эффективность такой работы остается невысокой. Мы полагаем, что для повышения эффективности работы по развитию речи учащихся следует создать на уроке творческую атмосферу, дать школьникам почувствовать себя создателями, поставить их в положение успешности» [5: 119]. Такую возможность предоставляют обучающимся и учителям проведение письменных работ.

Среди видов письменных работ в начальной школе сочинения занимают особое место. Однако, как показывает практика, традиционно наибольшее внимание уделяется сочинениям-описаниям и сочинениям-повествованиям, тогда как сочинения на основе сравнительной характеристики остаются недостаточно востребованными. Между тем именно сравнение как мыслительная операция лежит в основе многих учебных и практических действий: от выбора товара в магазине до оценки информации в медиасреде. Обучение младших школьников написанию сочинений-сравнений способствует не только развитию речи, но и формированию критического мышления, умения выделять существенные признаки, аргументировать свою точку зрения – то есть всего того, что составляет ядро функциональной грамотности.

Цель данной статьи – предложить и обосновать методику обучения младших школьников написанию сочинений на основе сравнительной характеристики, ориентированную на развитие функциональной грамотности.

В психолого-педагогической литературе сравнение определяется как мыслительная операция, позволяющая устанавливать сходство и различие между предметами, явлениями или понятиями [1: 6]. Для младшего школьного возраста характерен переход от наглядно-образного сравнения (по внешним признакам) к сравнению по существенным, внутренним свойствам. Этот переход требует целенаправленного обучения.

С лингводидактической точки зрения сочинение-сравнение относится к текстам-рассуждениям, поскольку в нём необходимо не просто перечислить черты сходства и различия, но и сделать вывод, обосновав, почему эти сравнения значимы. Работа над сравнительными высказываниями развивает у детей умение видеть многомерность объекта, что является предпосылкой формирования диалектического мышления. «Как и другие виды продуктивного мышления, диалектическое мышление направлено на поиск новых идей и нестандартных способов деятельности. Такое мышление позволяет выявить взаимоисключающие свойства объектов и тем самым изучить объект всесторонне и увидеть разные варианты его развития» [6: 47].

В контексте функциональной грамотности важно, что навык сравнения востребован не только на уроках русского языка. Читательская грамотность предполагает сопоставление информации

из разных источников, выявление противоречий, оценку достоверности. Математическая грамотность требует сравнения величин, цен, характеристик. Естественно-научная грамотность – сравнения свойств объектов живой и неживой природы. Таким образом, обучение сочинению-сравнению становится межпредметной задачей.

Опираясь на собственный педагогический опыт и анализ методической литературы (работы М.С. Соловейчик [4], Н.Н. Светловской [3] и др.), мы выделяем пять последовательных этапов формирования у младших школьников умения создавать текст-сравнение.

Первый этап – пропедевтический (1 класс). На этом этапе дети учатся находить сходство и различие в наглядно представленных объектах: игрушках, картинках, природных материалах. Используются устные упражнения типа «Чем похожи?», «Чем отличаются?», «Найди лишнее». Важно, чтобы дети проговаривали ответы полными предложениями.

Второй этап – освоение опорных конструкций (2 класс). Вводятся речевые клише, помогающие строить сравнительные высказывания: «похож на...», «в отличие от...», «сходство заключается в том, что...», «различие состоит в том, что...». На данном этапе школьники составляют отдельные предложения-сравнения по образцу.

Третий этап – написание мини-сочинений на основе сравнения конкретных объектов (3 класс). Темы: «Осень и весна: два времени года», «Волк и лиса в русских народных сказках», «Мой портфель и портфель соседа по парте». Объём – 5–7 предложений. Ученикам предлагается план, включающий вступление (что сравниваем), основную часть (черты сходства и различия), заключение (общий вывод).

Четвёртый этап – сравнение литературных персонажей или явлений (4 класс). Усложняется материал: сравниваются не только внешние признаки, но и поступки, мотивы поведения, речевые характеристики. Например, «Сравнительная характеристика Ивана-царевича и Коцея Бессмертного», «Что общего между рассказом и стихотворением о природе?». На этом этапе от детей требуется аргументировать свои суждения.

Пятый этап – самостоятельное создание сочинения-сравнения без развёрнутого плана (конец 4 класса). Ученик сам определяет основания для сравнения, структурирует текст, формулирует вывод. Это показатель сформированности регулятивных универсальных учебных действий.

В таблице представлена связь этапов работы над сочинением-сравнением с компонентами функциональной грамотности.

Таблица

Соотнесение этапов обучения сочинению-сравнению и компонентов функциональной грамотности

Этап	Основные умения	Компонент функциональной грамотности
Пропедевтический	Выделение признаков, устное сравнение	Логическая грамотность (операции анализа и синтеза)
Освоение опорных конструкций	Использование речевых клише, построение предложений	Языковая грамотность
Мини-сочинение (3 кл.)	Структурирование текста, формулирование вывода	Читательская и письменная грамотность
Сравнение персонажей (4 кл.)	Анализ мотивов, аргументация	Читательская грамотность, критическое мышление
Самостоятельное сочинение	Самостоятельное определение оснований сравнения	Регулятивные навыки, решение проблем

Предлагаемая система включает три группы упражнений.

Первая группа – подготовительные упражнения на сравнение. Они проводятся на любом предметном материале. Приведём пример фрагмента урока во 2 классе по теме «Сравнение предметов» (русский язык).

Задание 1. Рассмотрите два яблока (зелёное и красное). Назовите три признака, по которым они похожи, и три признака, по которым различаются. Запишите два предложения с союзом «а» (например: «Красное яблоко сладкое, а зелёное кислое»).

Задание 2. Сравните героев сказки «Колобок» – Колобка и Лису. Чем они похожи? (оба хитрые, оба говорят песенками). Чем отличаются? (Лиса – хищница, Колобок – еда). Составьте устный рассказ по схеме: сходство – различие – вывод.

Вторая группа – упражнения на структурирование текста-сравнения. Ученикам предлагается готовый набор признаков, которые нужно распределить в два столбика («сходство», «различие»), а затем записать связный текст.

Пример для 3 класса (тема «Сравнение берёзы и дуба»). Признаки: *высокое дерево, белая кора, мощный ствол, маленькие листья, большие листья, растёт в лесу, даёт жёлуди*. Ученики самостоятельно определяют, что сходство – *оба дерева, растут в лесу*; различие – *цвет коры, размер листьев, наличие желудей*. Затем пишут сочинение.

Третья группа – творческие упражнения, предполагающие самостоятельный выбор объектов сравнения. Например: «Сравни свою семью с семьёй твоего друга», «Сравни современную школу и школу, в которой училась твоя бабушка». Такие задания максимально приближены к реальным жизненным ситуациям, что усиливает функциональную направленность обучения.

Приведём фрагмент сочинения ученицы 4 класса (Алина, 10 лет) на тему «Сравнение Золушки и Мальвины».

«Золушка и Мальвина – две сказочные героини. Они похожи тем, что обе добрые, трудолюбивые и помогают другим. Но между ними есть и различия. Золушка живёт в бедности и выполняет грязную работу, а Мальвина – кукла, которая учит Буратино хорошим манерам. Золушку обижает мачеха, а у Мальвины есть друзья – Пьеро и Артемон. Мне кажется, что Золушка добрая потому, что ей приходится тяжело, а Мальвина – потому что она воспитана. Обе героини мне нравятся, но Золушка вызывает больше сочувствия».

Как видно из примера, ученица не просто перечисляет черты, но пытается анализировать причины сходства и различия, что свидетельствует о развитии критического мышления.

Обучение младших школьников написанию сочинений на основе сравнительной характеристики является не только средством развития связной письменной речи, но и мощным ресурсом формирования функциональной грамотности. В процессе работы над текстом-сравнением у детей совершенствуются мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение), обогащается лексический запас за счёт освоения речевых клише, развивается умение аргументировать свою позицию и делать выводы.

Предложенная в статье пятиэтапная система упражнений может быть использована учителями начальных классов как на уроках русского языка, так и на занятиях по литературному чтению, окружающему миру, во внеурочной деятельности. Перспективы дальнейших исследований мы видим в разработке цифровых тренажёров для обучения сравнению и созданию межпредметных проектов, интегрирующих сочинение-сравнение с задачами формирования глобальных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Малых Л. М. Сравнение как логическая основа обыденного и научного познания // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-kak-logicheskaya-osnova-obydenngo-i-nauchnogo-poznaniya> (дата обращения: 19.04.2026).
- 2 Приказ управления образования администрации города Усть-Илимска от 11 марта 2020 года № 27 «Об итогах городских педагогических чтений «Развитие и формирование функциональной грамотности учащихся: от теории к практике» // Муниципальное казённое учреждение «Центр развития образования». – URL: uicpro.ru (дата обращения: 19.04.2026).
- 3 Светловская Н. Н. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 20189 – 305 с. – (Серия : Образовательный процесс). ISBN 978-5-534-07854-1.
- 4 Соловейчик М. С. Русский язык: 2-й класс: методическое пособие к учебному пособию М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко / М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. – Москва: Просвещение, 2024 – 302 с. : ил. – (Образовательная система Гармония). ISBN 978-5-09-117611-7.
- 5 Тимченко О. Г. Пути повышения эффективности работы по развитию речи учащихся // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования навыков и компетенций XXI века : материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов, Москва, 28 февраля 2019 года / отв. ред.: Т.И. Зиновьева. Москва: ООО «Издательство «Экон-Информ», 2019. С. 119-123. EDN LEJFDG.
- 6 Чернокова Т. Е., Сидорова Л. В. Развитие диалектического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством тренинга // СДО. 2019. № 4 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-dialekticheskogo-myshleniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-treninga> (дата обращения: 19.04.2026).

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

М. А. Пыrkова, И. О. Туркменов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ОТРАСЛЕВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА И ТРУДОВЫХ ПРАКТИК МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается отраслевая идентичность студентов транспортного вуза как результат согласования трех контуров социализации: институциональной миссии университета, образовательной среды и трудовых практик молодежи. Особое внимание уделено студенческим отрядам как форме практического включения обучающихся в отраслевое пространство. Предлагается аналитическая модель, показывающая, как трудовая деятельность, наставничество, символика профессии и коллективная ответственность переводят профессиональный выбор студента в устойчивую отраслевую самоидентификацию.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, транспортный вуз, студенческие отряды, трудовые практики, молодежь, миссия университета, трудовое воспитание.

Транспортный вуз занимает особое место в системе профессионального образования, поскольку его образовательная функция связана с подготовкой кадров для инфраструктурной отрасли. Официальные сведения ПривГУПС фиксируют институциональную преемственность университета от Куйбышевского института инженеров железнодорожного транспорта к современному отраслевому университету [1]. Эта преемственность формирует особый контекст воспитательной работы: студент осваивает профессию внутри исторически сложившегося отраслевого поля, где значимы безопасность движения, ответственность за инфраструктуру, технологическая дисциплина и командный характер труда.

Российские студенческие отряды на официальном уровне описываются как форма организации студентов для труда в различных отраслях хозяйства, выполнения общей производственной задачи и реализации общественно полезной программы; среди задач движения названы трудоустройство, привлечение молодежи к трудовой деятельности, патриотическое воспитание и формирование кадрового резерва для отраслей экономики [2]. Для транспортного университета эта рамка имеет прямое педагогическое значение: отрядная практика соединяет учебный опыт с реальным отраслевым действием, а студент получает возможность соотнести себя с конкретной производственной и социальной задачей.

В статье М. А. Гаранина, М. А. Гнатюка и Е. Г. Хоровинниковой миссия Самарского государственного университета путей сообщения рассматривается как основание институционального самоописания отраслевого вуза [3]. В логике настоящего исследования миссия университета выступает смысловым «каркасом», который задает студенту ответ на вопрос о социальной значимости будущей деятельности. Через миссию транспортный труд предстает как вклад в устойчивость территориальных связей, мобильность населения, экономическое развитие регионов и технологическую безопасность.

В работах М. А. Гнатюка, М. А. Пыrkовой и Е. И. Фадеева отраслевая идентичность раскрывается как социологическая категория, связанная с принятием отраслевых норм, языка, культурных кодов и перспектив профессионального развития [4]. В другой работе этих авторов образовательная среда отраслевого университета описана как фактор формирования идентичности студентов [5]. Следовательно, отраслевая идентичность формируется в пересечении учебного содержания, практического опыта, символической среды и устойчивого образа отрасли.

Ю. Г. Волков, С. П. Куликов, Д. В. Кротов и др. связывают развитие совместной деятельности с креативными социальными практиками, через которые индивид включается в общее действие и осваивает коллективные формы ответственности [6]. В отношении студенческих отрядов эта идея особенно продуктивна: отряд задает студенту опыт общего дела, где личный труд соотнесен с результатом команды, отраслевой задачей и общественной пользой.

В автореферате М. А. Гнатюка трансформация трудовых ценностей молодежи рассмотрена в условиях глобализации [7]. Эта линия получает развитие в исследованиях об инерционности социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи [8] и о трудовых ценностях и трудовой активности современной российской молодежи [9]. Для нашей темы данные работы важны тем, что показывают: устойчивый профессиональный выбор возникает там, где труд воспринимается студентом как ценность, социальная обязанность и способ личной самореализации.

Проблематика трудовой занятости молодежи, представленная А. Н. Гнатюк, М. А. Гнатюком и С. И. Самыгиным, позволяет рассматривать студенческие отряды как промежуточный институт между образовательной траекторией и рынком труда [10]. Исследование молодежного парламента как формы реализации региональной молодежной политики показывает, что активное участие молодых людей в институциональных практиках формирует опыт ответственности и гражданского действия [11]. В учебном издании по экономической социологии труд рассматривается как социально организованная деятельность, включенная в систему институтов, норм и ожиданий [12].

В статье о российской молодежи в условиях глобализации трудовые ценности представлены как часть широкой социализационной динамики [13]. Работы о детерминантах экстремистского поведения в молодежной среде [14] задают профилактический контекст, а монография о студенческих отрядах как среде трудового воспитания и социального капитала показывает позитивную организационную альтернативу деструктивным сценариям [15]. Исследование сетевых рисков информационной социализации молодежи дополняет этот вывод цифровым измерением [16]. Студенческий отряд в этой перспективе может быть рассмотрен как организованная среда включения, которая снижает вероятность социальной фрагментации за счет дисциплины, наставничества, коллективной нормы и позитивного трудового сценария.

Аналитически связь миссии транспортного университета, трудовых практик молодежи и отраслевой идентичности можно представить следующим образом.

Монография А. В. Рябцевича и соавторов раскрывает студенческие отряды как фактор формирования трудового воспитания и социального капитала молодежи России [15]. Для отраслевой идентичности социальный капитал проявляется в доверии, горизонтальных связях, умении работать в команде, готовности принимать нормы отраслевого сообщества и включаться в общее дело. Именно этот уровень отличает формальное прохождение практики от реального вхождения в отраслевую культуру.

Коллективная работа о Ростовской области показывает значение регионального пространства для понимания молодежных и социокультурных процессов [17]. Учебно-методическое пособие А.А. Беспаловой рассматривает досуг как элемент трудовой и профессиональной адаптации российской молодежи [18]. Эти источники позволяют расширить анализ: студенческий отряд действует в производственном, региональном и досуговом измерениях одновременно. Студент осваивает отрасль через работу, общение, быт, символику, совместный отдых и публичное признание результатов.

Влияние миссии университета и трудовых практик на отраслевую идентичность имеет накопительный характер. Первый уровень связан с информированностью: студент понимает, как устроена транспортная отрасль. Второй уровень связан с ценностным принятием: студент видит отрасль как социально значимую сферу. Третий уровень связан с действием: студент пробует себя в формах труда, где возникает ответственность за конкретный результат. Четвертый уровень связан с признанием: студент получает подтверждение своей роли со стороны команды, наставников, университета и отраслевого партнера.

Первый вывод связан с проектированием непрерывной линии отраслевого опыта. Отдельное мероприятие дает краткий воспитательный эффект, тогда как устойчивая идентичность возникает при последовательности: ввод в историю и миссию университета, учебно-профессиональные задания, участие в студенческом отряде, рефлексия трудового семестра, публичное представление результата. Такая последовательность позволяет студенту увидеть собственное движение от интереса к отрасли к принятию отраслевой роли [5].

Второй вывод касается содержания трудовой практики. Для формирования отраслевой идентичности важна задача, в которой студент ощущает вклад в реальный результат: перевозочный процесс, обслуживание пассажира, безопасность инфраструктуры, социально полезный проект. Отрядная деятельность обладает особым преимуществом, поскольку соединяет дисциплину труда с коллективным признанием и символикой движения [15].

Третий вывод относится к сопровождению студента. Наставник, командир отряда, куратор практики и преподаватель должны работать в едином смысловом поле. Когда университет транслирует миссию, отряд закрепляет ее через труд, а партнер-работодатель показывает профессиональные стандарты отрасли, у студента формируется целостный образ будущего.

Отраслевая идентичность студентов транспортного вуза формируется при согласованной работе трех механизмов: миссии университета, образовательной среды и трудовых практик молодежи. Миссия задает смысловую перспективу, образовательная среда переводит ее в язык норм и знаний, студенческие отряды обеспечивают практический опыт включения в отраслевое действие. В этой системе студенческий отряд выступает значимым пространством отраслевой социализации: он соединяет трудовую активность, коллективную ответственность, воспитание, досуг и региональную

включенность. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка диагностических критериев, позволяющих оценивать динамику отраслевой идентичности до участия в отряде, в период трудового семестра и после завершения отрядной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Приволжский государственный университет путей сообщения. Основные сведения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.samgups.ru/sveden/common> (дата обращения: 04.04.2026).
- 2 Российские студенческие отряды. О Российских студенческих отрядах [Электронный ресурс]. URL: https://трудкрут.пф/o_rossiyskikh_studencheskikh_otryadakh.html (дата обращения: 04.04.2026).
- 3 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Т. 2. № 4.
- 4 Гнатюк М. А., Пыrkova М. А., Фадеев Е. И. Отраслевая идентичность как социологическая категория: границы, структура и институциональные источники формирования // Социология. 2025. № 12. С. 88-93.
- 5 Гнатюк М. А., Пыrkova М. А., Фадеев Е. И. Образовательная среда отраслевого университета как фактор формирования отраслевой идентичности студентов // Современное профессиональное образование. 2025. № 12. С. 19-23.
- 6 Volkov Y. G., Kulikov S. P., Krotov D. V., Salogub A. M., Gnatyuk M. A. Role of creative social practices in the development of united activities in Russian society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 16. С. 9398-9409.
- 7 Гнатюк М. А. Трансформация трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов: Южный федеральный университет, 2016.
- 8 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25-28.
- 9 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 32-35.
- 10 Гнатюк А. Н., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 34-37.
- 11 Сергеев А. К., Гнатюк М. А., Гнатюк К. Ю. Молодежный парламент как форма реализации региональной молодежной политики: опыт Самарской области // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 2. С. 199-204.
- 12 Воденко К. В., Самыгин С. И., Касьянов В. В., Васьков М. А., Кротов Д. В., Гнатюк М. А., Стрельченко Е. А. Экономическая социология. Сер. Зачет и экзамен. Ростов-на-Дону, 2018.
- 13 Гнатюк М. А. Российская молодежь в условиях глобализации: особенности социализации и формирования трудовых ценностей // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 219-228.
- 14 Самыгин С. И., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Детерминанты роста экстремистского поведения в среде российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 67-70.
- 15 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 16 Гнатюк М. А., Булатов А. А., Самыгин С. И. Специфика сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей // Национальное здоровье. 2018. № 2. С. 221-228.
- 17 Двадцать пять лет новой России: Ростовская область / Ю. Г. Волков, Н. К. Бинева, М. А. Гнатюк [и др.]. Ростов-на-Дону, 2018.
- 18 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект): учебно-методическое пособие. Москва, 2022.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

М. А. Пыркова, М. А. Гнатюк, В. Н. Усов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДЕЛЫ ДИАГНОСТИКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДАННЫХ ОБ ИДЕНТИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются этические пределы диагностики и использования данных об идентичности обучающихся в образовательной организации. Показано, что диагностика идентичности затрагивает ценности, профессиональные планы, представления о принадлежности к профессии, отрасли и образовательной среде, поэтому требует специальных процедур защиты. Обоснована модель этического регулирования, включающая добровольность участия, информированное согласие, минимизацию данных, разграничение доступа, запрет санкционного применения результатов и корректный язык обратной связи. Предложена таблица организационных решений, позволяющая использовать данные диагностики для развития образовательной среды при сохранении доверия обучающихся.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, диагностика, образовательная организация, персональные данные, конфиденциальность, учебная аналитика, этика исследования, стигматизация.

Диагностика идентичности в образовательной организации становится востребованной на фоне интереса университетов к профессиональному самоопределению, отраслевой принадлежности, воспитательным эффектам образовательной среды и учебной аналитике. Университет стремится понимать, как обучающийся связывает собственное будущее с профессией, отраслью, наставниками и конкретной институциональной средой.

Федеральный закон «О персональных данных» закрепляет принципы законной и справедливой обработки, ограничение обработки конкретными и заранее определёнными целями, соответствие объёма данных заявленным целям, актуальность сведений и ограниченный срок хранения [1]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» задаёт для университета рамку прав обучающихся, воспитания, психолого-педагогической помощи, социальной адаптации и локального нормативного регулирования [2]. Эти нормы образуют юридический контур, внутри которого требуется специальная педагогическая этика работы с данными об идентичности.

В исследованиях отраслевой идентичности студентов подчёркивается, что речь идёт о форме социальной идентичности, связанной с принятием миссии, языка, норм и культуры определённой отрасли, а также с готовностью соотносить личную профессиональную перспективу с данным отраслевым полем [3]. Поэтому объектом диагностики становятся глубинные смыслы самоописания, уровень доверия к образовательной организации и представления о будущем профессиональном пути.

В работах по образовательной среде отраслевого университета показано, что формирование идентичности зависит от множества средовых факторов: учебного процесса, практик, наставничества, символического пространства и повседневных коммуникаций [4]. Исследование скрытого учебного плана дополнительно показывает, что ежедневные сигналы университета могут поддерживать отраслевую идентичность либо разрушать её [5]. Следовательно, результаты диагностики следует читать через контекст среды; окончательная характеристика личности обучающегося по этим результатам не выводится.

Свидетельства о программах для ЭВМ, направленных на рефлексивную диагностику отраслевой идентичности студентов, фиксируют переход к цифровому сопровождению идентификационных процессов [6]. Такой переход полезен при условии, что цифровой вывод сохраняет экспертную интерпретацию. Индекс, статус или профиль не должны превращаться в окончательное заключение о студенте.

Е.П. Белинская связывает современное понимание идентичности с процессуальными проявлениями, динамикой и изменчивостью в социальных контекстах [7]. И.Б. Бовина и Б.Г. Бовин показывают, что методы анализа социальной идентичности формируются внутри определённых теоретических подходов [8]. Для образовательной организации это означает обязанность заранее фиксировать интерпретационную рамку: что именно измеряет инструмент, какие выводы допустимы и где проходит граница педагогического применения.

Первый предел связан с добровольностью. Участие в диагностике идентичности должно предполагать реальную возможность отказаться без академических, организационных и неформальных последствий. Формальная добровольность при административном давлении

разрушает доверие и снижает качество данных. Студент в таком случае отвечает о безопасной для него позиции, а содержательная достоверность результатов падает.

Второй предел задаёт информированное согласие. Согласие должно содержать понятное описание цели диагностики, перечень собираемых данных, способ обработки, срок хранения, круг лиц с доступом и форму обратной связи. Для исследований идентичности особенно важно отдельно указать, будет ли результат использоваться индивидуально, групповым образом или только в обобщённой аналитике. Если диагностика связана с цифровым инструментом, участник должен понимать, какие действия совершает программа и какие выводы делает человек-эксперт.

Третий предел относится к минимизации данных. Для группового анализа образовательной среды обычно достаточно агрегированных показателей и обезличенных профилей. Сбор имени, номера группы, контактов, подробных биографических сведений и открытых ответов оправдан только тогда, когда это прямо связано с консультационной или исследовательской задачей. Чрезмерный сбор сведений увеличивает риск утечки, стигматизации и вторичного использования.

Четвёртый предел связан с интерпретацией. В этических принципах педагогической диагностики подчёркивается уважение к личности обследуемого и запрет применения диагностической информации во вред участнику [9]. Для данных об идентичности это особенно значимо: студент раскрывает уязвимые зоны собственного самоопределения.

Таблица 1

Этические ограничения при использовании данных об идентичности

Ситуация использования	Допустимый формат	Недопустимый риск	Защитное решение
Индивидуальная диагностика	Консультация, самоанализ, индивидуальный план развития	Санкции, скрытая оценка лояльности, давление на выбор траектории	Письменное согласие, ограниченный доступ, право отказаться
Групповой профиль	Агрегированные данные по группе, курсу, программе	Навешивание ярлыков на группу или факультет	Нейтральный язык, сравнение условий среды, отсутствие персонализации
Управленческий отчёт	Оценка дефицитов образовательной среды и воспитательной работы	Превращение индекса в KPI преподавателей или студентов	Разведение функций развития и контроля
Работа с работодателями	Обобщённая аналитика по программам и практикам	Передача индивидуальных данных партнёрам	Только обезличенные и агрегированные результаты
Цифровой мониторинг	Отслеживание динамики при стабильных правилах обработки	Автоматическое профилирование и прогнозирование «рисковых» студентов	Экспертная проверка выводов, журнал доступа, срок хранения

Наиболее опасный сценарий возникает при инструментализации диагностического результата. Данные об идентичности начинают использоваться как ресурс административного сравнения: у кого выше показатель, какая группа выглядит «отраслевой», какой факультет демонстрирует «правильную» динамику. Такой подход провоцирует формализацию ответов и подталкивает студентов к социально желательному самоописанию.

Работы по учебной аналитике подчёркивают, что данные о студентах всё чаще становятся основой дашбордов, сравнительных отчётов, прогнозов и управленческих решений [10]. При работе с данными идентичности эта аналитика требует особенно осторожного применения. В исследованиях учебной аналитики в традиционном образовании отдельно показано, что управленческие решения должны учитывать образовательный контекст и качество исходных данных [11].

Стигматизация имеет более тонкий характер. Выражения «низкая идентичность», «случайный студент», «слабая группа» фиксируют образ неполноценности. Гуманитарно корректный язык должен описывать траекторию: «период поиска», «недостаток опыта взаимодействия с отраслью», «потребность в наставнической поддержке». Для диагностики идентичности это означает необходимость открытого регламента: студенты должны знать, что данные собираются ради развития среды, поддержки и научного анализа. Сортировка или ранжирование обучающихся по таким данным исключаются.

Образовательная среда, по В.А. Ясвину, представляет собой систему возможностей развития личности [12]. Поэтому данные об идентичности должны возвращаться в среду в виде корректирующих решений: усиление наставничества, изменение форм практики, развитие проектной

деятельности, настройка обратной связи и создание условий для осознанного профессионально-отраслевого самоопределения.

Локальный акт о диагностике идентичности может включать шесть блоков. Первый блок - цели диагностики: научно-исследовательские, аналитические, консультационные, воспитательные. Второй блок - перечень инструментов и типов данных. Третий блок - порядок информированного согласия. Четвёртый блок - уровни доступа: индивидуальный, групповой, институциональный. Пятый блок - правила хранения, обезличивания и уничтожения данных. Шестой блок - запрет санкционного, селекционного и рейтингового применения индивидуальных результатов.

Отдельного внимания требует скрытый учебный план. Этическое регулирование диагностики само становится частью повседневной культуры университета. Если студент видит, что университет аккуратно обращается с ответами, признаёт право на сомнение и защищает конфиденциальность, он усваивает культуру доверия. Если результаты используются как средство давления, у него формируется оборонительная позиция по отношению к воспитательным и исследовательским инициативам.

Диагностика и использование данных об идентичности в образовательной организации требуют специального этического режима. Его основание образуют добровольность, информированное согласие, минимизация данных, конфиденциальность, разграничение доступа, отказ от санкционного применения результатов и осторожный язык интерпретации. Эти требования следует рассматривать как методологическое условие достоверности диагностики: без доверия обучающихся данные быстро теряют содержательную ценность.

Этические пределы не ограничивают развитие учебной аналитики и мониторинга идентичности. Они задают профессиональную форму их применения. Университет получает возможность видеть реальные дефициты образовательной среды, корректировать программы, развивать наставничество и усиливать профессионально-отраслевое самоопределение студентов, сохраняя право обучающегося на уважительное и безопасное отношение к личным данным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» // Собрание законодательства РФ. 2006. № 31 (ч. 1). Ст. 3451.
- 2 Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
- 3 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Отраслевая идентичность как социологическая категория: границы, структура и институциональные источники формирования // Социология. 2025. № 12. С. 88–93.
- 4 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Образовательная среда отраслевого университета как фактор формирования отраслевой идентичности студентов // Современное профессиональное образование. 2025. № 12. С. 19–23.
- 5 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Скрытый учебный план отраслевого университета: как повседневные практики формируют отраслевую идентичность студентов // Современное педагогическое образование. 2025. № 12. С. 41–43.
- 6 Гнатюк М. А., Пыркова М. А. Программное обеспечение интерпретируемой рефлексивной диагностики отраслевой идентичности студентов в период производственной практики. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2026613921, 11.02.2026. Заявка № 2026612355 от 03.02.2026.
- 7 Белинская Е. П. Соотношение социальных и персональной идентичностей: современное состояние проблемы // Социальная психология и общество. 2024. Т. 15. № 4. С. 5–11.
- 8 Бовина И. Б., Бовин Б. Г. Обзор методов анализа социальной идентичности: проблемы и перспективы их разрешения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 2. С. 633–656.
- 9 Богдановская И. М., Кошелева А. Н. Этические принципы педагогической диагностики // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (26). С. 45–48.
- 10 Дюличева Ю. Ю. Применение учебной аналитики в высшем образовании: датасеты, методы и инструменты // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 86–111.
- 11 Вилкова К. А., Захарова У. С. Учебная аналитика в традиционном образовании: ее роль и результаты // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 3. С. 59–76.
- 12 Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Н. Д. Синицын, И. О. Туркменов, В. Н. Усов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МОЛОДЕЖИ: МАТРИЦА РИСКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

В статье представлен обзор научных подходов к цифровой социализации молодежи и информационной безопасности в образовательной среде. Предлагается рассматривать цифровую социализацию как совокупность коммуникативных, когнитивных, досуговых, идентификационных и алгоритмических практик, в которых молодой человек приобретает опыт участия в сетевом обществе. На основе анализа отечественной и зарубежной литературы выделены основные контуры риска, предложена матрица педагогического сопровождения и эвристическая формула оценки уязвимости цифровой социализации. Особое внимание уделено роли университета как института, который переводит стихийный цифровой опыт студентов в управляемую практику медиаграмотности, саморегуляции и информационной ответственности.

Ключевые слова: цифровая социализация, молодежь, информационная безопасность, социальные сети, медиаграмотность, сетевые риски, образовательная среда, цифровая культура.

Цифровая социализация молодежи сегодня протекает в пространстве постоянного взаимодействия с платформами, рекомендательными алгоритмами, мессенджерами, игровыми сервисами, образовательными ресурсами и генеративными системами искусственного интеллекта. Для студента цифровая среда выступает средой общения, обучения, досуга, профессиональной самопрезентации и ценностной ориентации. Информационная безопасность в таком контексте связана с технической защитой данных, культурой критического восприятия информации, навыками распознавания манипуляции, устойчивостью к деструктивным сетевым влияниям и способностью удерживать личностную автономию в условиях алгоритмической персонализации.

Цель статьи состоит в разработке обзорной модели, позволяющей соединить исследования цифровой социализации с практическими задачами воспитательной работы вуза. Метод статьи – теоретический анализ литературы с последующим построением типологической матрицы рисков. Такая структура позволяет рассматривать информационную безопасность молодежи как педагогическую задачу, включающую профилактику, диагностику, сопровождение и формирование ответственного цифрового поведения.

М. Кастельс рассматривает современное общество как сетевое, где власть, коммуникация и социальные связи организуются через информационные потоки [8]. Эта позиция важна для анализа молодежи, поскольку студенческая повседневность все чаще строится в гибридном режиме: часть отношений возникает в аудитории, часть продолжается в цифровых каналах, часть формируется исключительно в сетевой среде. Д. Бойд показывает, что социальные медиа для подростков и молодежи являются публичным пространством, где происходит самопрезентация, поиск признания, освоение норм группы и выработка представлений о приватности [9]. Следовательно, информационная безопасность должна оценивать не только вредоносный контент, но и социальный контекст его восприятия.

С. Ливингстон, Л. Хэддон, А. Гёрциг и К. Олафссон в исследованиях EU Kids Online подчеркивают, что онлайн-риски распределены неоднородно: одинаковый доступ к цифровым сервисам не означает одинаковую уязвимость [10]. Риск усиливается при дефиците цифровой грамотности, слабом участии взрослых и отсутствии навыков самостоятельного обращения за помощью. Х. Ниссенбаум предлагает теорию контекстуальной целостности приватности: защита данных зависит от уместности информационного потока в конкретной социальной ситуации [11]. Для молодежной аудитории это особенно существенно, поскольку студенты часто передают персональные сведения в образовательных, игровых и досуговых сервисах, не оценивая дальнейшее движение этих данных.

Ш. Зубофф связывает цифровые риски с логикой капитализма наблюдения: поведение пользователей превращается в массив данных, пригодный для прогнозирования и влияния [12]. В образовательной среде это задает проблему платформенной зависимости, когда внимание студента становится объектом конкуренции между учебными задачами и коммерческими интерфейсами. В документах UNESCO по генеративному искусственному интеллекту акцентируется необходимость этического регулирования, прозрачности алгоритмов и сохранения ведущей роли человека в образовании [13]. М. Шарплс дополняет этот подход идеей социального генеративного ИИ: использование таких систем требует проектирования образовательных правил, которые поддерживают самостоятельное мышление учащегося [14].

В отечественной литературе Д.В. Кротов, М.А. Гнатюк и С.И. Самыгин рассматривают социальные сети как фактор распространения экстремистских проявлений в молодежной среде, выделяя роль групповой коммуникации, эмоционального заражения и сетевой мобилизации [1]. В работе А.А. Булатова и соавторов информационная безопасность молодежи раскрывается как проблема защиты от рисков социальных сетей, включая манипулятивное воздействие, некритичное потребление информации и дефицит институционального сопровождения [2]. В.П. Маслов, М.А. Гнатюк и С.И. Самыгин фиксируют угрозы киберсоциализации, подчеркивая, что сетевое сообщество способно усиливать как интеграцию, так и отчуждение молодого человека [3]. Исследование сетевых рисков информационной социализации показывает необходимость комплексной профилактики, где технические меры дополняются воспитательными и ценностными практиками [4]. Работы О.А. Чебуниной с соавторами, а также исследования досуговых привычек молодежи, расширяют эту рамку за счет анализа повседневных форм цифровой вовлеченности [5; 6; 7].

На основе рассмотренной литературы можно выделить пять контуров цифровой социализации. Каждый контур имеет собственную логику риска и требует отдельного педагогического ответа. Матрица ниже может использоваться как рабочий инструмент для кураторов, преподавателей и специалистов по воспитательной работе.

Таблица 1

Контур цифровой социализации и задачи информационной безопасности молодежи			
Контур цифровой социализации	Типичный риск	Педагогическая задача	Диагностический индикатор
Коммуникативный	Киберагрессия, травля, давление группы, участие в токсичных дискуссиях	Формирование культуры сетевого диалога и навыков обращения за помощью	Конфликтность общения, жалобы, резкие изменения активности
Когнитивно-информационный	Фейки, конспирологические сообщения, экстремистский контент, эмоциональная манипуляция	Обучение проверке источников, аргументации и распознаванию манипулятивной риторики	Низкая способность объяснить источник и надежность информации
Приватностный	Утечка персональных данных, риск шантажа, цифровой след, неосознанная публикация сведений	Развитие контекстной культуры приватности и правил обращения с личными данными	Публичность профилей, слабые пароли, передача данных третьим лицам
Досугово-аффективный	Зависимость внимания, вытеснение продуктивного досуга, нормализация рискованного контента	Баланс онлайн- и офлайн-практик, цифровая саморегуляция, культура отдыха	Рост экранного времени, снижение учебной концентрации
Алгоритмический и ИИ-контур	Ложная уверенность, автоматизированные подсказки, плагиат, генерация недостоверных текстов	Правила ответственного использования ИИ, проверка результата, академическая честность	Отсутствие ссылок, невозможность объяснить ход решения

4. Эвристическая формула оценки уязвимости

Для практической работы с группой целесообразно использовать простую формулу, которая помогает не измерить личность студента, а определить приоритет педагогического внимания. Все показатели оцениваются экспертно по шкале от 0 до 5:

$$R_{uc} = (K + I + D + P) / (C + 1)$$

где $R_{цс}$ – индекс уязвимости цифровой социализации; K – частота контакта с рискованным контентом; I – интенсивность алгоритмического воздействия и навязчивых рекомендаций; D – дефицит цифровой грамотности; P – давление группы или сетевого окружения; C – уровень педагогической поддержки, медиакомпетентности и саморегуляции. Добавление единицы в знаменатель исключает нулевое деление и подчеркивает, что даже минимальная поддержка снижает общий риск. Чем выше значение $R_{цс}$, тем более необходимы индивидуальные консультации, групповая профилактическая работа и включение студента в содержательные офлайн-практики.

Предложенную матрицу целесообразно применять с описания повседневной цифровой рутины конкретной учебной группы. Куратор, преподаватель или руководитель студенческого проекта может зафиксировать, где студенты получают новости, какие каналы используют для учебной координации, в каких сервисах размещают портфолио и каким источникам доверяют. Такой паспорт цифровой среды не предполагает вмешательства в личную переписку; он показывает типовые точки уязвимости. Затем обсуждается цифровой след: открытый профиль, след комментариев и публичные фотографии связываются с репутацией будущего специалиста, стажировкой и доверием работодателя. Отдельного внимания требует чтение интерфейса: студенту полезно видеть, как заголовок, кнопка, бесконечная лента и персональная рекомендация направляют его внимание и выбор. В этом случае медиаграмотность становится навыком анализа собственной сетевой ситуации.

Профилактика экстремистских и агрессивных коммуникаций должна опираться на положительные формы включения. Исследования сетевых рисков показывают, что опасность возрастает там, где молодому человеку уже предоставлены признание, роль и чувство принадлежности в закрытой или конфликтной онлайн-группе [1], [4]. Поэтому университету важны альтернативные каналы признания: проектные команды, студенческие объединения, волонтерские группы, дискуссионные клубы, студенческие отряды. В таких средах цифровая коммуникация используется для координации реальных дел: распределения задач, подготовки мероприятия, обсуждения результата, поддержки новичка. Именно перенос общения к совместной работе ослабляет привлекательность агрессивной сетевой риторики.

Отдельный блок связан с генеративным искусственным интеллектом. Для университета важна заранее проговоренная договоренность: допустима инструментальная помощь при поиске вопросов, первичной навигации по источникам, языковой правке и проверке логики аргумента; недопустима сдача машинного текста как собственного результата. Эта граница должна быть понятна студенту до начала задания, иначе требование академической честности остается слишком общим. Практическое правило можно формулировать через три действия: сообщить о факте использования инструмента, проверить факты по надежным источникам, показать собственный вклад в итоговый текст или проект. Такой подход согласуется с международными рекомендациями о сохранении ведущей роли человека в образовательном применении ИИ [13], [14].

Практическая ценность матрицы и формулы состоит в том, что они позволяют перейти от общих рассуждений о «вреде интернета» к конкретной диагностике образовательной ситуации. В одной группе главным риском может быть киберагрессия, в другой – некритичное потребление политизированного контента, в третьей – зависимость внимания и падение учебной концентрации. Соответственно, профилактика должна быть адресной: медиаграмотность, психологическое сопровождение, кураторская работа и студенческое самоуправление соединяются в единую систему.

Цифровая социализация молодежи является сложным процессом включения в сетевые формы коммуникации, знания, досуга и самоидентификации. Ее риски возникают на пересечении платформенной архитектуры, группового давления, дефицита медиакомпетентности и слабой институциональной поддержки. Информационная безопасность вуза должна включать техническую защиту, просвещение, воспитательную работу, культуру приватности и развитие ответственных цифровых практик. Предложенные матрица и формула могут применяться как методический инструмент первичной диагностики и планирования профилактических мероприятий. Наиболее перспективным направлением является переход от разовых лекций по безопасности к постоянному сопровождению цифровой жизни студентов в образовательной, проектной и воспитательной среде университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Кротов Д. В., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Социальные сети как фактор проявления экстремизма в среде российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 8-9. С. 79-82.
- 2 Булатов А. А., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы обеспечения информационной безопасности молодежи в пространстве социальных сетей // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 8. С. 16-19.

- 3 Маслов В. П., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Сетевое сообщество: риски и угрозы интернет-среды для киберсоциализации молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 8. С. 39-42.
- 4 Гнатюк М. А., Булатов А. А., Самыгин С. И. Специфика сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей // Национальное здоровье. 2018. № 2. С. 221-228.
- 5 Chebunina O. A., Zhapuev Z. A., Kartashevich E. V., Gnatyuk M. A. Social networks influence on young people socialization: study peculiarities in contemporary social theory // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. № 1. С. 478.
- 6 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Бурцев С. А. Влияние социальных сетей на формирование досуговых привычек у молодежи: плюсы и минусы // Человек. Общество. Инклюзия (Приложение). 2023. № S1-1. С. 23-29.
- 7 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Бурцев С. А. Социальные и психологические факторы, влияющие на выбор досуговых занятий молодежью в современном обществе России // Социально-гуманитарные знания. 2023. № 8. С. 21-24.
- 8 Castells M. The Rise of the Network Society. 2nd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. 656 p.
- 9 boyd d. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press, 2014. 296 p.
- 10 Livingstone S., Haddon L., Görzig A., Ólafsson K. Risks and Safety on the Internet: The Perspective of European Children. Full Findings. London: EU Kids Online, London School of Economics and Political Science, 2011.
- 11 Nissenbaum H. Privacy in Context: Technology, Policy, and the Integrity of Social Life. Stanford: Stanford University Press, 2010. 304 p.
- 12 Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs, 2019. 704 p.
- 13 UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p.
- 14 Sharples M. Towards Social Generative AI for Education: Theory, Practices and Ethics // Learning: Research and Practice. 2023. DOI: 10.1080/23735082.2023.2261131.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

О. Г. Тимченко

Россия, г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В РУКАХ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ОТ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МОДЕЛИ К КОНТЕКСТНОЙ

В статье рассматривается эволюция подходов к использованию цифровых инструментов в профессиональной деятельности учителя начальных классов. На основе анализа современных нормативных документов, образовательных платформ и практического опыта обосновывается необходимость перехода от «инструментальной» модели, предполагающей формальное овладение отдельными сервисами, к «контекстной» модели, в которой цифровые средства осваиваются и применяются для решения конкретных профессиональных задач в реальных педагогических ситуациях. Предлагаются методические ориентиры для формирования цифровой компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: цифровые инструменты, учитель начальных классов, инструментальная модель, контекстная модель, цифровая компетентность, искусственный интеллект, начальное образование.

Современное общество развивается в условиях динамичных социокультурных изменений, вызванных глобализацией, цифровизацией и медиатизацией. Эти процессы определяют новые требования к образованию [2: 269]. Современная начальная школа переживает этап активной цифровой трансформации. Методическая тема работы школьных методических объединений учителей начальных классов в 2025–2026 учебном году преимущественно связана с внедрением и использованием цифровых технологий в образовательном процессе. Однако, как показывает практика, простое наличие цифровых

инструментов в арсенале педагога не гарантирует повышения качества образования. Ключевой проблемой становится не столько овладение техническими навыками работы с конкретными сервисами, сколько осмысленное, педагогически обоснованное их включение в структуру урока.

Исследования, проведённые Алпысбаевой Н.С. и её коллегами, подтверждают, что, несмотря на технологический прогресс, компетенции учителей, связанные с цифровыми технологиями, зачастую не соответствуют требуемому уровню [1]. В этой связи особую актуальность приобретает пересмотр подходов к формированию цифровой грамотности педагога: от накопления «инструментария» к развитию способности проектировать гибкие образовательные траектории с использованием электронных ресурсов.

Цель настоящей статьи – проанализировать современные цифровые инструменты, доступные учителю начальных классов, и обосновать необходимость перехода от инструментальной модели их освоения к контекстной.

Нормативно-правовую базу использования цифровых ресурсов в начальной школе определяет приказ Минпросвещения России от 23 июля 2025 г. № 551, утвердивший новый федеральный перечень электронных образовательных ресурсов [5]. Согласно этому документу, при реализации обязательной части программы начального общего образования разрешено использовать ресурсы платформ «ЯКласс», «Фоксфорд», «Ай-Смарт», «Учи.ру», «Мобильное электронное образование», «Физикон Лаб», а также материалы издательств «Академкнига» и «Просвещение».

Одновременно с этим активно развиваются коммуникационные сервисы. Образовательное пространство «Сферум» интегрировано в национальный мессенджер МАХ: учителям, учащимся и родителям доступны учебные материалы ФГИС «Моя школа», чаты, видеозвонки, а школы и колледжи могут создавать собственные официальные каналы. Такое расширение цифровой среды требует от педагога не только технической грамотности, но и понимания дидактических возможностей и ограничений каждого инструмента.

Анализ методической литературы и практического опыта позволяет выделить несколько групп цифровых инструментов, наиболее востребованных в начальной школе.

Инструменты для создания интерактивного контента. Сервис LearningApps (learningapps.org) представляет собой бесплатный онлайн-конструктор для создания интерактивных упражнений, предлагающий на выбор 21 шаблон для разработки заданий и игр. Wordwall позволяет создавать как интерактивные, так и печатные материалы; готовое упражнение можно внедрить на сайт, отправить ссылкой или QR-кодом, а также отследить результаты каждого ученика [6: 32]. Online Test Pad даёт возможность создавать интерактивные тесты и задания. Особого внимания заслуживает платформа «ГлобалЛаб», предоставляющая готовые проектные задания, помогающие легко включать проектную и творческую работу в уроки начальной школы.

Платформы для персонализации и адаптивного обучения. Приложение «Шедевр» развивает творческое мышление учеников. Цифровые платформы «ЯКласс», «Учи.ру», «Фоксфорд», включённые в федеральный перечень, позволяют реализовывать индивидуальные образовательные траектории, автоматически подбирая уровень сложности заданий в зависимости от успешности их выполнения.

Инструменты искусственного интеллекта. Как отмечает Кинчак И.Б., использование нейросетевых технологий способствует повышению эффективности педагогической деятельности и формированию более привлекательной и доступной образовательной среды для младших школьников [3: 481]. Среди ключевых направлений применения ИИ в начальной школе можно выделить персонализацию обучения (адаптивные системы диагностируют уровень знаний и создают индивидуальные траектории), развитие навыков чтения и речи (интерактивные тренажёры оценивают темп, плавность и количество ошибок при чтении вслух), а также автоматизацию рутинных задач учителя. Нейросети, в частности DeepSeek, выступают в роли «личного методиста», беря на себя придумывание примеров, составление карточек и подбор текстов.

Под «инструментальной» моделью мы понимаем подход, при котором основной акцент в подготовке педагога делается на освоении максимального количества цифровых сервисов без учёта специфики их применения в реальных педагогических ситуациях. Студент или учитель изучает интерфейс программы, запоминает набор функций, но испытывает затруднения при попытке органично встроить инструмент в урок.

Альтернативой выступает «контекстная» модель, в основе которой лежит теория контекстного обучения, предполагающая освоение цифровых инструментов в ситуациях, максимально приближенных к профессиональной деятельности. Как справедливо отмечается в ряде исследований, ключевым становится не столько владение конкретным программным обеспечением, сколько

способность будущего учителя к проектированию гибких образовательных траекторий с использованием электронных ресурсов. Переход от инструментальной модели к контекстной предполагает следующие методические ориентиры.

Во-первых, обучение использованию цифровых инструментов должно быть интегрировано в решение реальных профессиональных задач. Вместо изолированного изучения сервисов студентам предлагаются кейсы «Подберите ресурсы для формирования читательской самостоятельности у второклассников», «Спроектируйте фрагмент урока окружающего мира с использованием ИИ для диагностики знаний».

Во-вторых, необходима рефлексия оснований выбора того или иного инструмента. Педагог должен не просто знать, как работает сервис, но и понимать, почему в данной педагогической ситуации уместно использовать LearningApps, а не Wordwall, и какой дидактический эффект при этом достигается.

В-третьих, формирование цифровой компетентности должно включать критический анализ рисков цифровизации. Сойко Е.С. подчёркивает необходимость баланса между возникающими возможностями и рисками при внедрении цифровых технологий: цифровое неравенство, информационная безопасность, риск подмены живого педагогического общения технологическим взаимодействием [7]. Таким образом, риски и преимущества применения современных цифровых инструментов должны рассматриваться во взаимосвязи, что позволяет выстраивать сбалансированную стратегию их использования в системе образования. Можно утверждать, что сочетание традиционных методов преподавания и цифровых инструментов обеспечивает баланс между инновациями и ценностными основаниями образования, способствуя подготовке гармонично развитого специалиста [4: 190].

Практические рекомендации для учителей начальных классов и преподавателей педагогических вузов включают внедрение в практику работы школьных методических объединений мастер-классов по проектированию уроков с использованием цифровых инструментов, где педагоги самостоятельно разрабатывают образовательные продукты и представляют их в формате «открытого микрофона»; организацию регулярных супервизий, на которых анализируются не только методические аспекты, но и профессиональное самочувствие педагога при работе с цифровыми инструментами; включение в программы повышения квалификации модулей по осмысленному, а не формальному использованию ИИ в образовательном процессе.

Таким образом, системное применение цифровых инструментов в профессиональной деятельности учителя начальных классов требует перехода от инструментальной модели к контекстной. Владение набором сервисов перестаёт быть самоцелью и становится средством решения конкретных педагогических задач. Эффективность цифровых технологий определяется не их количеством в арсенале педагога, а дидактической обоснованностью их применения, способностью учителя интегрировать цифровые ресурсы в структуру занятия и адаптировать их к возрастным особенностям младших школьников.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой критериев оценки сформированности контекстной цифровой компетентности педагога, а также с изучением влияния различных типов цифровых интерфейсов на познавательную активность и мотивацию младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Алпысбаева Н. С., Жолтаева Г. Н., Абдуллина Г. Т., Асыллова Р. О. Развитие у будущих учителей начального образования цифровых компетенций посредством интерактивных средств обучения // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана, серия «Педагогические науки». 2025. № 3 (78). С. 22–38.
- 2 Демидова С. Б., Тимченко О. Г. Гуманистическая педагогика в контексте социокультурных тенденций современности: вызовы цифровой эпохи и сохранение ценности личности // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : сборник научных трудов X международной научно-методической конференции. В 2 томах. Том 2, Санкт-Петербург, 23–24 октября 2025 года. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, 2025. С. 269–272. EDN PULKLB.
- 3 Кинчак И. Б. Применение технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе начальной школы // Молодой ученый. 2025. № 48 (599). С. 481–483.
- 4 Лунькова Е. Ю., Тимченко О. Г. Использование искусственного интеллекта для работы со студентами технического вуза на занятиях по русскому языку // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов X Международной научно-методической конференции. В 2 томах. Том 1, Санкт-Петербург, 23–24 октября 2025 года. Санкт-

Петербург: Санкт-Петербургский горный университет императрицы Екатерины II, 2025. С. 187-190. EDN WHVTGS.

- 5 Новый федеральный перечень электронных образовательных ресурсов (приказ Минпросвещения России от 23.07.2025 № 551) [Электронный ресурс]. iredu.ru, 2026. URL: <https://iredu.ru/?p=10260> (дата обращения: 14.04.2026).
- 6 Овчинникова Е. Е., Сысоева Ю. Ю. Интерактивные технологии в обучении математике школьников с ОВЗ // Тенденции и проблемы развития математического образования: научно-практический сборник XVIII Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 19 апреля 2024 года. Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2024. С. 30-32. EDN BGYDOG.
- 7 Сойко Е. С. Цифровая трансформация образования в начальной школе: баланс возможностей, рисков и необходимых компетенций // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики – 2025: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Лару-тăру («Среда»), 2025. С. 101–105.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

И. О. Туркменов, А. В. Нагин, В. Ф. Ислаев

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТРАСЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются студенческие отряды как особая социально-педагогическая среда, в которой трудовой опыт, коллективная ответственность, профессиональная коммуникация и символика молодежного движения соединяются с процессом формирования отраслевой идентичности. Показано, что студенческий отряд может выступать промежуточным пространством между университетом, рынком труда и отраслевым сообществом. Обоснована аналитическая модель, включающая когнитивный, ценностный, коммуникативный, деятельностный и карьерно-проектный механизмы формирования отраслевой идентичности студенческой молодежи.

Ключевые слова: студенческие отряды, отраслевая идентичность, студенческая молодежь, трудовое воспитание, социальный капитал, профессиональное самоопределение, отраслевой университет.

Введение

Современные студенческие отряды целесообразно рассматривать не только как форму временной занятости молодежи, но и как пространство интенсивного социального и профессионального становления. На официальном сайте Российских Студенческих Отрядов подчеркивается, что РСО являются формой организации студентов, желающих в свободное от учебы время трудиться в различных отраслях хозяйства, выполнять общую производственную задачу и реализовывать общественно полезную программу [1]. Уже в этой формулировке содержится важный для анализа признак: отряд соединяет отраслевую практику, коллективный труд и социально значимую цель.

Проблема отраслевой идентичности студенческой молодежи возникает в ситуации, когда профессиональное обучение само по себе не обеспечивает устойчивой связи выпускника с конкретной отраслью. Студент может освоить профессию, но не принять отраслевую культуру, нормы безопасности, язык коммуникации и представление о социальной миссии отрасли. В исследованиях М.А. Гнатьюка, М.А. Пыrkовой и Е.И. Фадеева отраслевая идентичность раскрывается как самоотнесение субъекта с отраслью, ее институциональной структурой, нормами и ценностными основаниями [2]. Следовательно, вопрос состоит в том, какие образовательные и внеучебные формы способны перевести отрасль из внешнего объекта знания в часть личной траектории студента.

Для отраслевого университета данная проблема особенно значима. Миссия Самарского государственного университета путей сообщения в публикации М.А. Гаранина и Е.Г. Хоровинниковой рассматривается через связь университета с транспортной отраслью, подготовкой кадров и общественной ответственностью [3]. В этом контексте студенческий отряд может стать не периферийной активностью, а одним из механизмов отраслевой социализации.

Студенческий отряд как мезосреда самоопределения

В статье Гнатюка, Кротова и Самыгина студенческие трудовые отряды интерпретируются как ресурс социально-профессионального самоопределения молодежи [4]. Эта постановка позволяет увидеть в отряде среду, где выбор профессии проверяется практикой: студент сталкивается с режимом труда, дисциплиной, коллективной ответственностью и требованиями производственного результата. В отличие от аудиторного освоения профессии, отрядный опыт строится вокруг реального действия, поэтому сильнее влияет на образ «я в профессии» и «я в отрасли».

Монографическое исследование студенческих отрядов в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России показывает, что отрядная деятельность создает устойчивые горизонтальные связи, доверие, навыки взаимодействия и опыт коллективного решения задач [5]. Эти качества важны для отраслевой идентичности, поскольку отрасль воспринимается студентом не как абстрактная структура, а как сообщество людей, норм и практик.

Работа Киселева, Кротова и соавт. о студенческих отрядах как системе трудового и патриотического воспитания усиливает эту мысль: отряд выступает не разрозненной формой занятости, а воспитательной системой, где труд, символика, традиции, наставничество и самореализация молодежи действуют в единстве [6]. Именно системность отличает отряд от случайной подработки: студент не просто получает временный доход, а встраивается в нормативный и ценностный порядок коллективной деятельности.

Однако формирование отраслевой идентичности через отряд не является автоматическим. Гнатюк, Усов и Хоровинникова обращают внимание на инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи [7]. Это значит, что в образовательной среде могут сохраняться ритуальные, декларативные формы работы, при которых трудовое воспитание называется важным, но не получает реального содержательного наполнения. Для студенческого отряда такой риск выражается в превращении участия в формальный пункт портфолио. Тогда идентификационный эффект резко снижается.

Механизмы формирования отраслевой идентичности

Отраслевую идентичность в студенческом отряде можно описать через несколько механизмов. Первый механизм - когнитивный. Он связан с пониманием структуры отрасли, ее технологических процессов, требований к качеству, безопасности и ответственности. Второй механизм - ценностный. В работах о трудовых ценностях и трудовой активности современной российской молодежи показано, что отношение к труду зависит от восприятия его смысла, полезности и возможностей самореализации [8]. Автореферат исследования трансформации трудовых ценностей молодежи в условиях глобализации также фиксирует зависимость трудового выбора от более широких социокультурных изменений [9].

Третий механизм - коммуникативный. Участник отряда учится действовать в коллективе, принимать групповые нормы, соотносить личную мотивацию с общей задачей. Российская молодежь в условиях глобализации описывается как группа, включенная в конкурирующие ценностные влияния, где трудовые ориентиры становятся нестабильными [10]. Отрядная коммуникация способна снижать эту неопределенность, поскольку предъявляет молодому человеку понятный набор норм: ответственность, взаимопомощь, дисциплина, результат.

Четвертый механизм - деятельностный. В исследовании роли креативных социальных практик в развитии объединенной деятельности российского общества подчеркивается значение практик, которые соединяют личную инициативу с коллективным действием [11]. Студенческий отряд соответствует этой логике: участник не только адаптируется к заданной системе, но и включается в совместное производство социального результата.

Пятый механизм - карьерно-проектный. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи показывают, что молодые люди сталкиваются с неопределенностью рынка труда, дефицитом опыта и разрывом между образованием и занятостью [12]. Отряд частично закрывает этот разрыв: он дает первый отраслевой опыт, формирует трудовую биографию и позволяет студенту проверить реальность карьерных ожиданий.

Включение студенческих отрядов в систему формирования отраслевой идентичности требует методического проектирования. Отрядная деятельность должна быть связана с учебным планом, профессиональным обучением, производственной практикой, встречами с работодателями и последующей рефлексией опыта. Иначе отраслевой эффект остается случайным.

Отдельное значение имеет гражданская составляющая. Молодежный парламент как форма региональной молодежной политики показывает, что институты молодежного участия помогают молодым людям осваивать ответственность и представлять собственные интересы в публичном

пространстве [13]. Студенческий отряд действует иначе, но решает близкую задачу: он переводит молодежную активность из уровня деклараций в практику труда и служения общему делу.

Профилактический потенциал студенческого отряда также следует учитывать. Исследования детерминант экстремистского поведения молодежи [14] и сетевых рисков информационной социализации [15] показывают, что деструктивные формы молодежной активности усиливаются там, где отсутствуют устойчивые позитивные сообщества, содержательная занятость и признанные социальные роли. Отряд в этой связи выступает конструктивной альтернативой: он дает молодому человеку статус, коллектив и социально приемлемый канал активности.

Важен и досуговый аспект. Учебно-методическое пособие о досуге в системе трудовой адаптации молодежи показывает, что свободное время может становиться ресурсом профессиональной адаптации, если оно организовано содержательно и связано с трудовой перспективой [16]. Студенческий отряд как раз соединяет досуг, труд, коммуникацию и профессиональную пробу, благодаря чему усиливает вероятность закрепления отраслевого выбора.

Наконец, социологическая рамка экономического поведения и занятости позволяет рассматривать студенческие отряды как элемент воспроизводства социально-экономических связей [17]. Региональный историко-социальный контекст, раскрытый в коллективной работе о двадцати пяти годах новой России на материале Ростовской области, показывает, что молодежные практики всегда встроены в конкретную территорию, экономику и социальную память [18]. Поэтому отраслевую идентичность нельзя формировать только через лозунг о будущей профессии: она возникает в пересечении труда, региона, отрасли, коллектива и личной биографии студента.

Заключение

Студенческие отряды обладают значительным потенциалом формирования отраслевой идентичности студенческой молодежи, поскольку соединяют образовательную, трудовую, коллективную, ценностную и карьерную составляющие. Их идентификационный эффект возникает тогда, когда студент не только выполняет производственную задачу, но и понимает ее место в отрасли, принимает нормы коллективной ответственности и связывает полученный опыт с будущей профессиональной траекторией.

Наиболее продуктивной является модель, в которой студенческий отряд включается в целостную систему работы отраслевого университета: профессиональное обучение, наставничество, производственные практики, социально значимые проекты и рефлексия трудового опыта. В этом случае отряд становится не эпизодом временной занятости, а пространством становления субъекта отрасли. Для дальнейших исследований целесообразно разработать эмпирическую программу диагностики различий между студентами, участвующими в отраслевых отрядах, и студентами, не имеющими опыта организованного труда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Российские Студенческие Отряды // Российские Студенческие Отряды. URL: https://трудкрут.рф/o_rossiyskikh_studencheskikh_otryadakh.html (дата обращения: 04.04.2026).
- 2 Гнатюк М. А., Пыrkova М. А., Фадеев Е. И. Отраслевая идентичность как социологическая категория: границы, структура и институциональные источники формирования // Социология. 2025. № 12. С. 88-93.
- 3 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Т. 2. № 4.
- 4 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Российские студенческие трудовые отряды как ресурс для социально-профессионального самоопределения молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 11. С. 31-34.
- 5 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 6 Киселев М. С., Кротов Д. В., Гнатюк М. А. Студенческие отряды как система трудового и патриотического воспитания и самореализации молодежи. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2024.
- 7 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25-28.
- 8 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 32-35.

- 9 Гнатюк М. А. Трансформация трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Южный федеральный университет. Ростов, 2016.
- 10 Гнатюк М. А. Российская молодежь в условиях глобализации: особенности социализации и формирования трудовых ценностей // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 219-228.
- 11 Volkov Y. G., Kulikov S. P., Krotov D. V., Salogub A. M., Gnatyuk M. A. Role of creative social practices in the development of united activities in Russian society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 16. С. 9398-9409.
- 12 Гнатюк А. Н., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 34-37.
- 13 Сергеев А. К., Гнатюк М. А., Гнатюк К. Ю. Молодежный парламент как форма реализации региональной молодежной политики: опыт Самарской области // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 2. С. 199-204.
- 14 Самыгин С. И., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Детерминанты роста экстремистского поведения в среде российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 67-70.
- 15 Гнатюк М. А., Булатов А. А., Самыгин С. И. Специфика сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей // Национальное здоровье. 2018. № 2. С. 221-228.
- 16 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект): учебно-методическое пособие. Москва, 2022.
- 17 Воденко К. В., Самыгин С. И., Касьянов В. В., Васьков М. А., Кротов Д. В., Гнатюк М. А., Стрельченко Е. А. Экономическая социология. Сер. Зачет и экзамен. Ростов-на-Дону, 2018.
- 18 Волков Ю. Г., Бинева Н. К., Гнатюк М. А., Гонтаренко Н. Н., Пантелеев В. Г., Панфилова Ю. С., Печуров И. В., Сериков А. В., Суркова И. В. Двадцать пять лет новой России: Ростовская область. Ростов-на-Дону, 2018.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

И. О. Туркменов, В. Ф. Ислаев

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКИ СТУДЕНЧЕСКИХ ТРУДОВЫХ ОТРЯДОВ

В статье рассматривается потенциал студенческих трудовых отрядов как институциональной среды социально-профессионального самоопределения студенческой молодежи. Показано, что отрядная деятельность соединяет профессиональную пробу, трудовую адаптацию, наставничество, коллективную ответственность и формирование социального капитала. Теоретическую основу составляют подходы к развитию карьеры, теория конструирования карьеры, социально-когнитивная теория профессионального выбора, концепция ситуативного обучения и исследования трудовых ценностей молодежи. Предложена модель сопровождения участия студентов в отрядной практике: мотивационно-диагностический этап, трудовой сезон, рефлексивный анализ и образовательное закрепление профессионального опыта.

Ключевые слова: студенческие трудовые отряды, социально-профессиональное самоопределение, молодежь, профессиональная идентичность, трудовые ценности, трудовая адаптация, наставничество.

Проблема социально-профессионального самоопределения студенческой молодежи сохраняет высокую актуальность в условиях изменчивого рынка труда, роста требований к мобильности выпускника и усиления разрыва между образовательными ожиданиями студента и реальной логикой профессиональной среды. Для значительной части обучающихся выбор профессии остается декларативным: специальность уже выбрана, образовательная траектория формально задана, однако личная готовность к труду, понимание профессиональной роли и опыт включения в коллективную производственную деятельность формируются

постепенно. Нормативный контекст молодежной политики также ориентирует образовательные организации на поддержку самореализации, трудовой активности и гражданской включенности молодых людей [13]. В этой ситуации студенческие трудовые отряды выступают практической формой соединения обучения, социального опыта и трудового воспитания [1].

Социально-профессиональное самоопределение целесообразно рассматривать как процесс согласования трех контуров: личностного, институционального и деятельностного. Личностный контур связан с интересами, ценностями, установками и ожиданиями студента. Институциональный контур задается образовательной организацией, молодежной политикой, рынком труда и организациями-работодателями. Деятельностный контур выражается в конкретной практике, где студент проверяет собственные способности в режиме реального труда. Именно третий контур часто оказывается дефицитным, поскольку аудиторное обучение дает знание о профессии, а отрядная практика создает ситуацию освоения профессии через действие.

В классических теориях профессионального развития важное значение имеет идея постепенного формирования профессионального Я. Д. Сьюпер связывал развитие карьеры с разворачиванием самоконцепции человека в системе жизненных ролей [8]. М. Савикас предложил рассматривать карьеру как конструируемую биографическую историю, в которой личность придает смысл собственным выборам, переходам и пробам [9]. Социально-когнитивная теория Р. Лента, С. Браун и Г. Хакетт показывает, что профессиональный выбор зависит от самоофективности, ожидаемых результатов и контекстуальных условий [10]. Эти подходы позволяют увидеть в студенческом отряде среду, где студент получает опыт, влияющий на уверенность в себе, понимание будущей профессии и способность проектировать индивидуальную траекторию.

Российский материал подтверждает, что трудовая адаптация молодежи имеет социальный и ценностный характер. Исследования особенностей трудовой адаптации российской молодежи фиксируют связь первичного трудового опыта с последующим отношением к занятости, дисциплине и ответственности [2]. Работы о трудовых ценностях и трудовой активности современной молодежи показывают, что труд воспринимается молодыми людьми через призму самореализации, материальной устойчивости, социальной полезности и признания [3]. Поэтому студенческий отряд важен как пространство, где трудовые ценности получают практическое содержание: студент обсуждает профессию и одновременно осваивает ежедневный режим труда, коммуникации, ответственность за результат и взаимодействие с коллективом.

Студенческий трудовой отряд можно определить как временное, организованное и ценностно нагруженное сообщество практики. В терминах Ж. Лейв и Э. Венгера обучение в таком сообществе осуществляется через участие, наблюдение за более опытными участниками, постепенное принятие норм и движение от периферийного участия к более ответственным функциям [11]. Участник отряда входит в уже сложившуюся культуру: символику, традиции, дисциплинарные правила, трудовой режим, систему наставничества и коллективную рефлексии. Такой формат особенно важен для студентов первых курсов, у которых профессиональные ожидания часто имеют общий характер и требуют конкретизации.

Важным механизмом самоопределения становится профессиональная проба. В студенческом отряде она имеет несколько уровней. Первый уровень - проверка готовности к регулярному труду: пунктуальность, соблюдение норм безопасности, выполнение поручений, ответственность перед коллективом. Второй уровень - осмысление собственных коммуникативных и организационных возможностей. Третий уровень - соотнесение полученного опыта с будущей профессиональной ролью. Через эти уровни студент постепенно переходит от внешнего интереса к профессии к более устойчивой профессиональной позиции. На этом основании студенческие отряды рассматриваются как ресурс социально-профессионального самоопределения молодежи [1].

Отрядная практика также формирует социальный капитал. П. Бурдье связывал социальный капитал с ресурсами, которые возникают благодаря устойчивой сети отношений [12]. Дж. Коулман подчеркивал значение доверия, норм и взаимных обязательств для функционирования социальных связей [13]. Применительно к студенческому отряду социальный капитал проявляется в горизонтальных связях между участниками, доверии к командиру и куратору, готовности к взаимопомощи, навыках командной работы и включенности в профессиональные контакты. Российские исследования студенческих отрядов прямо указывают на их значение для трудового воспитания и накопления социального капитала молодежи [5].

Проблемы трудовой занятости молодежи усиливают значимость таких практик. Молодой человек сталкивается с требованием опыта уже на этапе первого выхода на рынок труда, при этом образовательная организация не всегда способна компенсировать дефицит реального производственного участия. Исследования трудовой занятости современной российской молодежи выделяют трудности

перехода от обучения к занятости, зависимость от качества первичных трудовых практик и необходимость институционального сопровождения [4]. В этом смысле студенческие трудовые отряды выполняют функцию переходного механизма между статусом обучающегося и статусом работника.

Особое значение имеет наставничество. Командир отряда, куратор от университета и представитель принимающей организации выступают посредниками между образовательными целями и производственными задачами. Наставник помогает студенту увидеть связь между конкретным поручением и профессиональными компетенциями, а также поддерживает рефлексию после трудового сезона. Без такой рефлексии трудовой опыт может остаться эпизодом биографии. При наличии педагогического сопровождения он превращается в ресурс профессионального выбора, корректировки ожиданий и укрепления мотивации.

Для университета продуктивна модель сопровождения отрядной практики, включающая четыре этапа. Первый этап - мотивационно-диагностический: выявление ожиданий, профессиональных интересов и исходных представлений студентов о труде. Второй этап - подготовительный: вводный модуль по культуре труда, командной коммуникации, профессиональной этике и безопасности. Третий этап - собственно трудовой сезон, в ходе которого студент получает опыт коллективной деятельности. Четвертый этап - рефлексивно-образовательный: обсуждение результатов, подготовка индивидуального отчета, сопоставление опыта с профессиональной траекторией. Такая модель помогает соединить воспитательную и профессионально-ориентационную функции студенческого отряда.

Отдельного внимания требует ценностное измерение. В современных условиях молодежь ориентирована на гибкость, возможность самореализации и быстрый социальный результат, что порождает противоречие между ожиданиями и требованиями регулярного труда. Исследования инерционности социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи показывают значимость устойчивых установок и риски формального отношения к воспитательным практикам [6]. Студенческий отряд снижает эти риски через включение в совместный труд, где личный успех зависит от коллективной дисциплины и общего результата. Профессиональное самоопределение здесь опирается на переживание социальной значимости труда.

Существенным преимуществом отрядной формы является совмещение профессионального, гражданского и воспитательного содержания. Студент учится работать, организовывать взаимодействие, принимать решения, соблюдать правила, участвовать в жизни коллектива и видеть результат собственной деятельности. Именно такая комплексность позволяет говорить о студенческих отрядах как о системе трудового и патриотического воспитания, самореализации и социальной интеграции молодежи [7]. Для аспирантского исследования это открывает возможность эмпирической проверки: можно сравнить динамику профессиональной определенности, самооффективности и трудовой мотивации у участников отрядов до и после трудового сезона.

Выводы. Студенческие трудовые отряды обладают значительным потенциалом социально-профессионального самоопределения студенческой молодежи. Их эффективность зависит от структуры педагогического сопровождения, качества наставничества, содержательности трудовой задачи и последующей рефлексии. Отрядная практика формирует профессиональную пробу, укрепляет трудовые ценности, развивает социальный капитал и помогает студенту перейти от абстрактного представления о профессии к осмысленной профессиональной траектории. Перспективным направлением дальнейшего исследования является разработка диагностического инструментария для оценки влияния отрядного опыта на профессиональную идентичность, самооффективность и готовность студентов к трудовой интеграции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Российские студенческие трудовые отряды как ресурс для социально-профессионального самоопределения молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 11. С. 31-34.
- 2 Самыгин С. И., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Особенности трудовой адаптации российской молодежи на рынке труда // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 11. С. 61-65.
- 3 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 32-35.
- 4 Гнатюк А. Н., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 34-37.

- 5 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 6 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25-28.
- 7 Киселев М. С., Кротов Д. В., Гнатюк М. А. Студенческие отряды как система трудового и патриотического воспитания и самореализации молодежи. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2024.
- 8 Super D. E. A life-span, life-space approach to career development // Journal of Vocational Behavior. 1980. Vol. 16. № 3. P. 282-298.
- 9 Savickas M. L. Career construction theory and practice // Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work / ed. by S. D. Brown, R. W. Lent. 2nd ed. Hoboken: Wiley, 2013. P. 147-183.
- 10 Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance // Journal of Vocational Behavior. 1994. Vol. 45. № 1. P. 79-122.
- 11 Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 138 p.
- 12 Bourdieu P. The Forms of Capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / ed. by J. G. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986. P. 241-258.
- 13 Coleman J. S. Social capital in the creation of human capital // American Journal of Sociology. 1988.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

В. Н. Усов, В. Ф. Ислаев, А. В. Нагин, Н. Д. Синицын

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЛЕНОВ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ НА ОТРАСЛЕВУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ

В статье раскрывается влияние профессионального обучения членов студенческих отрядов на формирование отраслевой идентичности. Под профессиональным обучением понимается подготовка участников студенческих отрядов по основным программам профессионального обучения, ориентированная на освоение профессий рабочих и должностей служащих, необходимых для трудовой деятельности в составе отрядов. Предложена отечественная теоретико-методологическая рамка анализа: профессиональное обучение рассматривается как институциональный переход от образовательной принадлежности к отраслевой вовлеченности. Обоснованы четыре канала влияния обучения на идентичность: квалификационно-деятельностный, нормативно-дисциплинарный, коммуникативно-корпоративный и рефлексивно-ценностный. Сделан вывод, что студенческий отряд способен выступать не только формой временной занятости, но и средой ранней отраслевой социализации молодежи.

Ключевые слова: студенческие отряды, профессиональное обучение, отраслевая идентичность, трудовое воспитание, профессиональная социализация, молодежь, кадровый резерв.

Профессиональное обучение участников студенческих отрядов в последние годы приобрело значение самостоятельного институционального механизма подготовки молодежи к отраслевому труду. На официальной странице Российских Студенческих Отрядов указано, что РСО выступают оператором финансового обеспечения грантового бесплатного обучения участников по основным программам профессионального обучения; по итогам 2025 года подготовку прошли более 53 тыс. человек по 226 профессиям, а на 2026 год запланировано обучение более 43 тыс. участников [1]. Следовательно, речь идет не о локальной образовательной услуге, а о массовом канале вхождения молодых людей в профессионально-отраслевую среду.

Сами студенческие отряды официально определяются как форма организации студентов, готовых в свободное от учебы время трудиться в различных отраслях хозяйства, выполнять общую производственную задачу и одновременно реализовывать общественно полезную программу. Среди задач РСО названы содействие трудоустройству, привлечение молодежи к труду, патриотическое воспитание и формирование кадрового резерва для отраслей экономики [2]. В этой логике

профессиональное обучение следует рассматривать не только как получение допуска к конкретному виду работ, но и как механизм отраслевой идентификации.

Цель статьи - определить, каким образом профессиональное обучение членов студенческих отрядов влияет на становление отраслевой идентичности. Методологически статья опирается на анализ отечественной литературы по отраслевой идентичности, профессиональному самоопределению, трудовому воспитанию и студенческим отрядам.

Категория отраслевой идентичности в отечественных исследованиях описывает устойчивое самоотнесение субъекта с определенной отраслью, ее ценностями, нормами, профессиональными ролями, символами и перспективами развития. В работе М.А. Гнатюка, М.А. Пырковой и Е.И. Фадеева отраслевая идентичность раскрывается как социологическая категория, имеющая институциональные источники формирования, границы и внутреннюю структуру [3]. Для данной статьи принципиально, что отраслевая идентичность включает не только знание об отрасли, но и готовность рассматривать себя как участника ее будущего.

Исследования образовательной среды отраслевого университета показывают, что идентичность формируется в пересечении учебного процесса, производственных практик, корпоративной культуры, профессионального общения и символических ресурсов отрасли [4]. Близкая мысль развивается в работе о скрытом учебном плане отраслевого университета: повседневные практики, привычные способы взаимодействия, дисциплина, отношение к труду и профессиональные ритуалы способны как укреплять, так и разрушать связь студента с отраслью [5].

Студенческие отряды в этом контексте являются особой формой практического включения. В монографии о системе трудового и патриотического воспитания отряды рассматриваются как среда самореализации молодежи [6]. В работе о трудовом воспитании и социальном капитале молодежи подчеркивается, что отрядная среда создает устойчивые горизонтальные связи, доверие, коллективную ответственность и опыт совместного дела [7].

Ранее российские студенческие трудовые отряды анализировались как ресурс социально-профессионального самоопределения молодежи [8]. Дальнейшее развитие этой линии видно в исследовании об отрядном эффекте, где студенческий отряд описывается через дисциплинарный, ценностный, коммуникативный и деятельностный компоненты [9]. Следовательно, профессиональное обучение участников должно рассматриваться как предварительный слой отрядного эффекта, задающий компетенции и идентификационную рамку.

В отечественной профессионально-педагогической литературе Г.Н. Жуков связывает подготовку кадров с задачами современного рынка труда и готовностью выпускников к занятости [10]. Е.А. Климов акцентирует внимание на становлении профессионала как процессе приближения к идеалам культуры труда, где профессия выступает не только набором операций, но и способом человеческого развития [11]. Н.С. Пряжников рассматривает профессиональное самоопределение как активный процесс построения жизненного и трудового плана, требующий смысловой включенности самого субъекта [12]. Эти положения позволяют выделить главное: профессиональное обучение результативно для отраслевой идентичности тогда, когда оно переводит участника из позиции внешнего обучаемого в позицию начинающего носителя отраслевой культуры.

Профессиональное обучение участников студенческих отрядов целесообразно рассматривать как трехэтапный процесс. Первый этап - предварительная ориентация: студент узнает, какие отраслевые задачи стоят перед отрядом и какую роль он может выполнить. Второй этап - квалификационная подготовка: участник осваивает нормативные требования, технологические действия, требования безопасности и дисциплины. Третий этап - рефлексивное закрепление: студент соотносит полученный опыт с собственным образовательным и профессиональным маршрутом.

Для аналитического описания данного процесса можно использовать интегральную формулу отраслевой идентичности участника студенческого отряда:

$$ОИ = (КД + НД + КП + РЦ) / 4,$$

где ОИ – интегральный уровень отраслевой идентичности; КД – квалификационно-деятельностный компонент; НД – нормативно-дисциплинарный компонент; КП – коммуникативно-корпоративный компонент; РЦ – рефлексивно-ценностный компонент. Формула не претендует на завершённую измерительную методику; она фиксирует логику теоретической операционализации и может быть положена в основу анкетирования или экспертной оценки. В качестве прикладной базы для дальнейшей диагностики могут использоваться программные решения, ориентированные на

фиксацию динамики отраслевой идентичности участников социальных проектов и студентов в период производственной практики [13; 14].

Квалификационно-деятельностный канал лучше всего виден в рабочем действии. После учебного модуля участник должен уметь объяснить последовательность операции, назвать контрольные точки качества, увидеть риск нарушения технологии и понять, кто отвечает за результат на площадке. Значимым становится переход от учебного упражнения к производственной ответственности. Когда студент описывает себя через конкретную функцию - проводник, строитель, работник сервиса, вожатый, участник транспортного процесса, - обучение начинает работать как источник отраслевого самоотнесения. Сертификат в этой логике вторичен по отношению к опыту: именно практическое овладение действием дает молодому человеку материал для ответа на вопрос, какое место он может занять в отрасли.

Нормативно-дисциплинарный канал связан с привыканием к правилам отраслевой среды. Регламент, инструктаж по безопасности, технологическая точность, график смены и персональная ответственность образуют язык доверия внутри профессии. Участник отряда начинает воспринимать правило через последствия: от соблюдения маршрута, нормы обслуживания или требований охраны труда зависит не учебная оценка, а безопасность людей, устойчивость процесса и репутация всей команды. Поэтому дисциплина в студенческом отряде закрепляется не столько административным требованием, сколько переживанием принадлежности к коллективу, где ошибка одного влияет на общий результат.

Коммуникативно-корпоративный канал проявляется в освоении профессионального языка. Обучение вводит студента в систему терминов, должностных ролей, инструкций, форм обращения и командных процедур. Постепенно отрасль перестает быть внешним обозначением и превращается в знакомую среду: у нее появляются свои роли, авторитеты, правила признания и символы. Чем чаще участник обсуждает работу в этом языке и применяет его в реальной координации, тем прочнее усваивает отраслевую рамку поведения. Для идентичности особенно важна ситуация, когда профессиональная лексика начинает использоваться не по принуждению преподавателя, а как естественный способ объяснения собственного опыта.

Рефлексивно-ценностный канал является наиболее сложным. Он связан с вопросом: зачем студенту оставаться в отрасли после завершения трудового сезона? Если профессиональное обучение ограничивается передачей инструкций, его идентификационный эффект остается слабым. Если обучение сопровождается объяснением общественной значимости труда, истории отрасли, перспектив карьерного роста и личной ответственности за результат, участник получает основания для долговременного самоотнесения с отраслью.

Для отраслевого университета важен организационный вывод: профессиональное обучение членов студенческих отрядов должно быть включено в единую траекторию воспитательной и образовательной работы. Такая траектория может включать вводную лекцию об отрасли, профессиональное обучение, наставничество в отряде, трудовой сезон, последующую рефлекссию и диагностику изменения идентичности. Только в этом случае обучение становится не разовым допуском к работе, а элементом кадрового и воспитательного контура.

Профессиональное обучение членов студенческих отрядов оказывает влияние на отраслевую идентичность через четыре канала: квалификационно-деятельностный, нормативно-дисциплинарный, коммуникативно-корпоративный и рефлексивно-ценностный. Каждый из них показывает, что обучение формирует не только готовность выполнять трудовые операции, но и способность студента видеть себя участником определенной отрасли.

Научная значимость предложенного подхода состоит в переносе анализа профессионального обучения из плоскости административного учета в плоскость социологии идентичности. Практическая значимость заключается в возможности проектировать программы обучения студенческих отрядов так, чтобы они решали одновременно три задачи: обеспечивали первичную квалификацию, поддерживали трудовое воспитание и укрепляли кадровый резерв отрасли. Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая проверка предложенной модели на материалах транспортных, строительных, педагогических и сервисных студенческих отрядов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Профобучение студенческих отрядов // Российские Студенческие Отряды. URL: https://трудкрут.рф/profobuchenie_studencheskikh_otryadov.html (дата обращения: 04.03.2026).
- 2 О Российских студенческих отрядах // Российские Студенческие Отряды. URL: https://трудкрут.рф/o_rossiyskikh_studencheskikh_otryadakh.html (дата обращения: 04.03.2026).

- 3 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Отраслевая идентичность как социологическая категория: границы, структура и институциональные источники формирования // Социология. 2025. № 12. С. 88-93.
- 4 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Образовательная среда отраслевого университета как фактор формирования отраслевой идентичности студентов // Современное профессиональное образование. 2025. № 12. С. 19-23.
- 5 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Скрытый учебный план отраслевого университета: как повседневные практики формируют (или разрушают) отраслевую идентичность студентов // Современное педагогическое образование. 2025. № 12. С. 41-43.
- 6 Киселев М. С., Кротов Д. В., Гнатюк М. А. Студенческие отряды как система трудового и патриотического воспитания и самореализации молодежи. Ростов-на-Дону; Таганрог, 2024.
- 7 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 8 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Российские студенческие трудовые отряды как ресурс для социально-профессионального самоопределения молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 11. С. 31-34.
- 9 Туркменов И. О., Усов В. Н., Гнатюк М. А. Студенческий отряд как иммунитет нации: формула отрядного эффекта // Социология. 2026. № 1. С. 266-274.
- 10 Жуков Г. Н. Сетевое взаимодействие учреждений СПО как эффективная форма обеспечения занятости молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 33-36.
- 11 Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
- 12 Пряжников Н. С. Активизирующая профконсультация. Теория, методы, программы. М.: Академия, 2014.
- 13 Гнатюк М. А., Пыркова М. А. Программное обеспечение интерпретируемой рефлексивной диагностики отраслевой идентичности студентов в период производственной практики. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2026613921, 11.02.2026. Заявка № 2026612355 от 03.02.2026.
- 14 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Туркменов И. О., Чапланов И. С. Программный комплекс диагностики динамики уровня отраслевой идентичности участников социального проекта. Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2026616320, 05.03.2026. Заявка № 2026615185 от 27.02.2026.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

В. Н. Усов, И. О. Туркменов

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОТРЯДЫ КАК МЕХАНИЗМ НАКОПЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА И ПРОФИЛАКТИКИ РИСКОВ МОЛОДЕЖНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются студенческие отряды как институциональная среда накопления социального капитала и профилактики рисков молодежной социализации. Обосновывается, что отрядная деятельность соединяет трудовую занятость, коллективную ответственность, горизонтальные связи, наставничество, общественно полезную активность и опыт включения в профессиональные сообщества. Показано, что профилактический потенциал студенческих отрядов связан с переводом молодежной активности из зоны случайных и слабо контролируемых влияний в пространство организованной совместной деятельности, где формируются доверие, дисциплина, нормативная устойчивость и готовность к социально значимому труду.

Ключевые слова: студенческие отряды, социальный капитал, молодежная социализация, трудовое воспитание, профилактика рисков, социальная активность, профессиональное самоопределение.

Постановка проблемы. Современная молодежная социализация протекает в условиях высокой вариативности жизненных траекторий, нестабильности трудовых ожиданий, усиления сетевых влияний и дефицита устойчивых коллективных практик. В такой ситуации особую значимость приобретают формы организованного включения молодежи в деятельность, где социальные нормы закрепляются через личный опыт, групповую ответственность и практическую пользу. Официальная характеристика Российских студенческих отрядов задает именно такую рамку: студенческие отряды представлены как форма организации студентов, желающих в свободное от учебы время трудиться в различных отраслях, выполнять общую производственную задачу и реализовывать общественно полезную программу; среди задач движения названы трудоустройство, привлечение молодежи к трудовой деятельности, патриотическое воспитание и формирование кадрового резерва для отраслей экономики [1].

Исходная гипотеза настоящей статьи состоит в том, что студенческий отряд выступает мезоинститутом молодежной социализации. Он занимает промежуточное положение между образовательной организацией, рынком труда, профессиональным сообществом и молодежным объединением. Именно поэтому отрядная среда способна одновременно создавать социальный капитал и снижать вероятность деструктивных сценариев социализации. Социальный капитал в данном случае понимается как совокупность доверия, взаимной поддержки, норм ответственности, устойчивых связей и репутационных ресурсов, которые возникают в процессе совместной деятельности.

Теоретическая рамка исследования. Для анализа студенческих отрядов продуктивна линия отечественных исследований коллективных социальных практик. Ю.Г. Волков и соавторы показывают, что креативные социальные практики развивают способность людей к совместному действию и создают условия для консолидации общества [2]. В применении к студенческим отрядам эта мысль позволяет рассматривать трудовой семестр, отрядные мероприятия, наставничество, комиссарскую работу и социальные акции как единый комплекс практик, где личный успех участника зависит от качества групповой кооперации.

В исследованиях студенческих отрядов особое место занимает проблема связи трудового воспитания и социального капитала. А.В. Рябцевич, М.С. Киселев, В.Н. Усов, М.А. Гнатюк и Д.В. Кротов рассматривают студенческие отряды как механизм формирования трудового воспитания и социального капитала молодежи России [3]. Значимость этой позиции состоит в том, что социальный капитал здесь выводится из реальной коллективной занятости: доверие и солидарность возникают через обязанность выполнять общую задачу, соблюдать трудовую дисциплину, принимать статусные роли в отряде и удерживать групповую репутацию.

Вопрос о рисках молодежной социализации тесно связан с трансформацией трудовых ценностей. В автореферате диссертации о трансформации трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации показана зависимость трудовых установок молодых людей от широких социокультурных изменений [4]. В статье о российской молодежи в условиях глобализации данная проблематика разворачивается через социализацию и формирование трудовых ценностей [5]. Эти работы важны для понимания того, что профилактика молодежных рисков начинается с создания устойчивых смыслов труда, принадлежности и личной перспективы.

Работы о трудовых ценностях и трудовой активности современной молодежи показывают, что трудовая активность связана с системой ценностных ориентиров, оценкой собственного будущего и готовностью включаться в общественно значимые формы занятости [6]. Исследование проблем трудовой занятости фиксирует уязвимость молодежи в ситуации первого выхода на рынок труда, неопределенности требований работодателя и недостатка практического опыта [7]. В этой связи студенческий отряд выполняет функцию социального тренажера: молодой человек получает опыт трудовой роли, учится взаимодействовать с руководителем и коллективом, осваивает требования дисциплины и проверяет собственные профессиональные ожидания.

Отдельный теоретический блок связан с инерционностью представлений о трудовом воспитании. Исследователи подчеркивают, что общественные представления о трудовом воспитании студенческой молодежи обладают устойчивостью и требуют обновления с учетом современных форм включения молодежи в труд [8]. Студенческие отряды дают возможность такого обновления, поскольку сохраняют преемственность трудового воспитания и одновременно встраиваются в современные отраслевые, образовательные и проектные контексты. Здесь накопление социального капитала связано с переходом от декларативного воспитания к практической совместной деятельности.

Профилактика рисков молодежной социализации. Наиболее очевидные риски молодежной социализации проявляются в ситуациях безработицы, социальной изоляции, дефицита позитивных референтных групп, вовлечения в радикальные сетевые сообщества и подмены реального социального опыта виртуальной активностью. В исследованиях экстремистского поведения в молодежной среде

выделяются факторы, связанные с социальным неблагополучием, ценностной дезориентацией и влиянием коммуникативной среды [9]. Анализ социальных сетей как фактора проявления экстремизма показывает, что цифровые коммуникации способны усиливать деструктивные формы идентификации при отсутствии устойчивых офлайн-сообществ и позитивной групповой принадлежности [10].

Близкая линия представлена в исследовании сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей [11]. Для темы студенческих отрядов этот вывод принципиален: профилактика сетевых рисков требует конкурирующих позитивных сред, где молодому человеку доступен опыт признания, общности и результата. Отрядная деятельность создает такую среду через совместный труд, символику, традиции, ритуалы, наставничество и видимый общественный результат. Социальная энергия молодежи получает институциональную форму и перестает зависеть исключительно от случайных сетевых влияний.

Студенческий отряд накапливает социальный капитал через несколько взаимосвязанных механизмов. Первый механизм – доверие, возникающее из повторяющихся совместных действий. Участник видит, что от качества его работы зависит результат группы, а группа поддерживает индивидуальное продвижение. Второй механизм – нормативная плотность: отряд задает правила, роли, символы и санкции, благодаря чему молодежная группа превращается в организованное сообщество. Третий механизм – мостовые связи: отряд соединяет студентов с университетом, работодателями, региональными структурами, наставниками, выпускниками движения. Четвертый механизм – репутационный капитал, когда участие в отряде становится показателем трудовой надежности, коммуникабельности и готовности к общественно полезному действию.

Социальный капитал студенческого отряда связан и с гражданским измерением молодежной активности. Исследование молодежного парламента как формы реализации региональной молодежной политики показывает, что институционализированные молодежные практики помогают переводить активность молодых людей в формат ответственности, участия и публичного взаимодействия [12]. Отрядная деятельность имеет сходный эффект, формируясь вокруг труда и коллективной пользы. Через это студенческие отряды могут рассматриваться как пространство гражданской практики, где социальная ответственность закрепляется через обсуждение, решение организационных задач и выполненную работу.

Экономико-социологический контекст также важен. Учебные и научные работы по экономической социологии позволяют рассматривать занятость молодежи как часть более широкой системы взаимодействия экономики, социальных институтов, ценностей и поведенческих стратегий [13]. С этой позиции студенческий отряд является каналом раннего включения в экономическую жизнь, где молодой человек получает опыт обмена, ответственности, статуса и полезности собственного труда. Такой опыт снижает риски иждивенческих установок, социальной пассивности и разрыва между образованием и трудовой реальностью.

В региональном измерении студенческие отряды целесообразно рассматривать через воспроизводство доверия между поколениями и территориями. Коллективная работа о двадцати пяти годах новой России на материале Ростовской области важна для данной темы тем, что показывает зависимость современных социальных процессов от региональной памяти, локальных форм солидарности и повседневных практик участия [14]. Отрядная деятельность переводит эту зависимость в практическую плоскость: студент участвует в проекте, действует в штабе, принимает правила общего дела, общается со старшими товарищами и работодателями. В результате региональная принадлежность дополняется опытом конкретной совместной работы.

Организованный досуг также выполняет профилактическую функцию. В учебно-методическом пособии о досуге в системе трудовой профессиональной адаптации российской молодежи досуговые практики рассматриваются в связи с профессиональным становлением и социальным развитием [15]. Для студенческого отряда это особенно заметно: свободное время участников редко остается пустым промежутком между сменами. Подготовка творческого номера, спортивное мероприятие, работа штаба, встреча с ветеранами движения или волонтерская акция задают молодому человеку понятный режим участия. Свободное время начинает поддерживать трудовую траекторию, а не распадаться на случайные контакты и ситуативные развлечения.

Наконец, миссия отраслевого университета задает институциональный контекст, в котором студенческие отряды могут работать как элемент кадровой и воспитательной политики. В статье о миссии Самарского государственного университета путей сообщения подчеркивается значение университета как института подготовки кадров и воспроизводства профессиональной культуры [16]. В этом контексте отрядная деятельность усиливает связь между образовательной средой, будущей профессией, отраслевой принадлежностью и социально полезной занятостью.

Обсуждение. Рассмотрение студенческих отрядов через категории социального капитала и профилактики рисков позволяет выделить несколько научных следствий. Во-первых, профилактика молодежных рисков наиболее эффективна при наличии позитивных форм включения, которые дают молодому человеку опыт признания и полезности. Во-вторых, социальный капитал создается в повторяющейся совместной деятельности, где есть цель, роль, результат и ответственность. В-третьих, студенческий отряд укрепляет связь между личным самоопределением, трудовой практикой и общественным признанием. В-четвертых, отрядная среда снижает вероятность маргинальных сценариев социализации за счет плотности групповых норм, наставничества и включения в созидательные практики.

Особая сила студенческого отряда состоит в том, что он задает молодому человеку последовательную социальную биографию. Сначала появляется вступление в коллектив, затем освоение норм, первая роль, трудовой проект, признание со стороны товарищей, связь с работодателем и личная репутация. Такая биография важна для профилактики рисков потому, что она собирает разрозненный молодежный опыт в понятную траекторию. Участник видит, за что его ценят, какие обязанности ему доверяют и какую перспективу дает сохранение связи с коллективом. Социальный капитал здесь накапливается постепенно: через повторяемость встреч, доверие к слову, опыт взаимной помощи и участие в делах, имеющих видимый результат.

Заключение. Студенческие отряды обладают выраженным потенциалом накопления социального капитала и профилактики рисков молодежной социализации. Их значение связано с сочетанием труда, воспитательной традиции, коллективной ответственности, общественно полезной деятельности, наставничества и гражданской активности. В отрядной среде формируются доверие, дисциплина, солидарность, трудовые ценности, связи с работодателями и позитивная групповая принадлежность. Поэтому развитие студенческих отрядов целесообразно рассматривать как часть комплексной молодежной политики образовательной организации, ориентированной на укрепление социального капитала, снижение деструктивных влияний и поддержку профессионального самоопределения студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Российские студенческие отряды // Российские студенческие отряды: официальный сайт. URL: https://трудкрут.рф/o_rossiyskikh_studencheskikh_otryadakh.html (дата обращения: 04.06.2026).
- 2 Volkov Y. G., Kulikov S. P., Krotov D. V., Salogub A. M., Gnatyuk M. A. Role of creative social practices in the development of united activities in Russian society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 16. С. 9398–9409.
- 3 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 4 Гнатюк М. А. Трансформация трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Южный федеральный университет. Ростов, 2016.
- 5 Гнатюк М. А. Российская молодежь в условиях глобализации: особенности социализации и формирования трудовых ценностей // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 219–228.
- 6 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 32–35.
- 7 Гнатюк А. Н., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 34–37.
- 8 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25–28.
- 9 Самыгин С. И., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Детерминанты роста экстремистского поведения в среде российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 67–70.
- 10 Кротов Д. В., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Социальные сети как фактор проявления экстремизма в среде российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 8–9. С. 79–82.
- 11 Гнатюк М. А., Булатов А. А., Самыгин С. И. Специфика сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей // Национальное здоровье. 2018. № 2. С. 221–228.

- 12 Сергеев А. К., Гнатюк М. А., Гнатюк К. Ю. Молодежный парламент как форма реализации региональной молодежной политики: опыт Самарской области // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 2. С. 199–204.
- 13 Воденко К. В., Самыгин С. И., Касьянов В. В., Васьков М. А., Кротов Д. В., Гнатюк М. А., Стрельченко Е. А. Экономическая социология. Сер. Зачет и экзамен. Ростов-на-Дону, 2018.
- 14 Двадцать пять лет новой России: Ростовская область / Волков Ю. Г., Бинеева Н. К., Гнатюк М. А., Гонтаренко Н. Н., Пантелеев В. Г., Панфилова Ю. С., Печкуров И. В., Сериков А. В., Суркова И. В. Ростов-на-Дону, 2018.
- 15 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект): учебно-методическое пособие. Москва, 2022.
- 16 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Т. 2. № 4.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Е. О. Фадеев

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ОТРАСЛЕВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ТРУДОВЫЕ ЦЕННОСТИ, ЗАНЯТОСТЬ И КОЛЛЕКТИВНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается отраслевая идентичность молодежи как форма социального самоопределения, возникающая на пересечении трудовых ценностей, занятости и коллективных социальных практик. Показано, что глобализация усиливает вариативность профессиональных траекторий, изменяет представления молодежи о труде и повышает значение институтов, способных переводить индивидуальный выбор в устойчивую принадлежность к отрасли. Особое внимание уделено студенческим отрядам как коллективной практике, соединяющей трудовую активность, социальный капитал, воспитание и первичный опыт участия в отраслевой деятельности.

Ключевые слова: отраслевая идентичность, молодежь, глобализация, трудовые ценности, занятость, студенческие отряды, социальные практики, профессиональное самоопределение.

Постановка проблемы

Отраслевая идентичность молодежи становится значимой научной проблемой в условиях, когда профессиональные и жизненные траектории утрачивают линейность. Молодой человек выбирает профессию, организацию, регион и социальную среду одновременно, а сам выбор превращается в процесс постоянного уточнения. В такой ситуации отрасль выступает промежуточным уровнем самоопределения: она шире отдельной профессии и конкретного работодателя, ближе к жизненному опыту студента, чем абстрактные рассуждения о национальной экономике или рынке труда в целом.

Для отраслевого вуза данная проблема имеет прикладное значение. Если образовательная организация готовит специалистов для транспорта, строительства, энергетики, сервиса или иной инфраструктурной сферы, то результат подготовки включает компетенции, ценностную ориентацию и готовность студента соотнести собственное будущее с логикой отрасли. Официальное описание РСО фиксирует студенческие отряды как форму организации студентов, которые в свободное от учебы время трудятся в различных отраслях, выполняют общую производственную задачу и участвуют в общественно полезной программе; среди задач названы трудоустройство, привлечение молодежи к труду, патриотическое воспитание и формирование кадрового резерва [1].

Коллективные социальные практики имеют особое значение, поскольку создают опыт совместного действия. В статье Ю.Г. Волкова, С.П. Куликова, Д.В. Кротова, А.М. Салогуба и М.А. Гнатюка творческие социальные практики представлены как ресурс развития объединенной деятельности в российском обществе [2]. Для анализа отраслевой идентичности эта мысль принципиальна: принадлежность к отрасли формируется через участие в практиках, где студент

видит социальный смысл труда, учится действовать в коллективе и связывает личный профессиональный выбор с общей задачей.

Глобализация и трансформация трудовых ценностей

Глобализация одновременно меняет экономические условия занятости и символический статус труда. Для молодежи труд все чаще связан с ожиданиями мобильности, самореализации, гибкости и быстрого результата. Отрасли инфраструктурного типа требуют долгосрочной ответственности, дисциплины, принятия технологических и организационных норм. Между этими логиками возникает напряжение: студент ориентируется на свободный выбор, тогда как отрасль предполагает устойчивое включение, профессиональную лояльность и принятие коллективного результата.

В автореферате М.А. Гнатюка трансформация трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации описывается как изменение смыслов труда, статуса профессионального выбора и способов включения молодых людей в социально-экономическую жизнь [3]. В другой работе социализация молодежи в глобализирующемся обществе связана с формированием трудовых ценностей и зависит от того, какие культурные образцы становятся для молодого поколения значимыми [4]. Эти положения позволяют рассматривать отраслевую идентичность как ответ на ценностную неопределенность: студенту требуется предметная связь между трудом, отраслью и собственным будущим.

В работах о трудовых ценностях и трудовой активности современной молодежи труд предстает как ценностно нагруженная сфера, где важны мотивация, готовность к ответственности, ориентация на результат и способность видеть в труде способ общественного участия [5]. Для формирования отраслевой идентичности абстрактной установки недостаточно. Трудовая ценность должна получить предметное воплощение: в производственной практике, проекте, стажировке, студенческом отряде, молодежном объединении или другой форме реального участия. Благодаря этому отрасль выходит за рамки внешней структуры и становится частью самоописания молодого человека.

Занятость, отраслевой вуз и коллективные практики

Занятость молодежи является экономическим и идентификационным процессом одновременно. Первый опыт труда задает представление о нормальности профессионального поведения: что значит быть дисциплинированным, как строится ответственность, почему важны сроки, безопасность, качество и коллективный результат. В исследованиях проблем трудовой занятости современной российской молодежи подчеркивается, что трудоустройство связано с институциональными барьерами, ожиданиями работодателей, социальным статусом молодого работника и готовностью молодежи входить в реальные производственные отношения [6].

Категория отраслевой идентичности позволяет уточнить, какой именно уровень самоопределения формируется у студента. В статье М.А. Гнатюка, М.А. Пырковой и Е.И. Фадеева отраслевая идентичность раскрывается как самостоятельная социологическая категория, имеющая собственные границы, структуру и институциональные источники формирования [7]. В публикации о миссии Самарского государственного университета путей сообщения транспортный университет представлен как институт подготовки кадров и носитель отраслевой культуры [8]. В этой логике вуз создает символическую и практическую среду, где студент начинает понимать себя как будущего участника отрасли.

Студенческие отряды в данной системе занимают особое место. Монография А.В. Рябцевича, М.С. Киселева, В.Н. Усова, М.А. Гнатюка и Д.В. Кротова рассматривает студенческие отряды как фактор трудового воспитания и накопления социального капитала молодежи России [9]. Отрядная занятость может быть прочитана как переходная форма между учебной подготовкой и отраслевой профессионализацией: студент входит в трудовой режим, сохраняя связь с образовательной организацией, молодежной группой и воспитательной логикой.

Инерция представлений и риски молодежной социализации

Сложность формирования отраслевой идентичности связана с инерционностью массовых представлений о труде и воспитании. В статье об инерционности социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи показано, что традиционные формулы воспитательной работы часто сохраняются в языке и документах, при этом не всегда превращаются в живой опыт молодого человека [10]. Это наблюдение важно для практики: отраслевую идентичность невозможно сформировать одной лекцией о значимости отрасли. Нужна деятельность, в которой ценности проверяются через собственный вклад.

Коллективные формы молодежного участия позволяют преодолеть разрыв между декларацией и опытом. Исследование молодежного парламента как формы региональной молодежной политики на материале Самарской области показывает, что молодежное участие становится устойчивым, когда молодой человек включается в институты представительства, ответственности и публичного

действия [11]. Сходная логика действует в студенческих отрядах: участник получает временную работу, практику групповой дисциплины, горизонтального доверия, лидерства и признания.

Экономическая социология помогает увидеть, что рынок труда регулируется оплатой, спросом, предложением, социальными нормами, сетями, ожиданиями и институтами [12]. Поэтому отраслевую идентичность нельзя выводить только из экономического интереса. Даже высокая востребованность отрасли не гарантирует устойчивого самоопределения молодежи. Требуются социальные посредники: наставники, отрядные сообщества, проектные группы, студенческое самоуправление, производственные практики и символическая среда вуза.

Глобализация расширяет культурный выбор и одновременно усиливает конкуренцию идентичностей. Молодежь сталкивается с множеством моделей успеха, часть которых слабо связана с трудом, профессиональной ответственностью и долгосрочной принадлежностью. Исследования экстремистского поведения в молодежной среде показывают, что риски усиливаются в условиях социальной фрустрации, неопределенности и поиска жесткой групповой идентичности [13]. Сетевые риски информационной социализации дополняют эту картину: цифровая среда способна создавать интенсивные, но нестабильные формы принадлежности, конкурирующие с образовательными и профессиональными институтами [14].

В этих условиях отрасль может выполнять стабилизирующую функцию. Она дает молодому человеку профессию и более широкий образ включенности: «я нужен в сфере, от которой зависит инфраструктура, регион, люди, безопасность и развитие». Региональные исследования, посвященные двадцати пяти годам новой России на материале Ростовской области, показывают значимость конкретных территориальных и институциональных контекстов в формировании социальных практик [15]. Для отраслевой идентичности это означает, что принадлежность к отрасли имеет локальное измерение: студент связывает себя с конкретным университетом, регионом, проектом и трудовым коллективом.

Досуг и свободное время также включены в процесс формирования отраслевой идентичности. Учебно-методическое пособие А.А. Беспаловой, М.А. Гнатюка и А.Х. Люева рассматривает досуг в системе трудовой и профессиональной адаптации молодежи [16]. Для нашей темы это значит, что внеучебное пространство может работать как продолжение профессионализации. Студенческий отряд, молодежный проект, волонтерская акция или отраслевая школа превращают свободное время в ресурс самоопределения, если они связаны с реальными задачами и признанными нормами деятельности.

Заключение

Отраслевая идентичность молодежи в условиях глобализации формируется на пересечении трех процессов: изменения трудовых ценностей, включения в занятость и участия в коллективных социальных практиках. Глобализация делает профессиональные траектории более вариативными и одновременно повышает потребность в устойчивых институциональных и ценностных опорах. Отрасль становится такой опорой тогда, когда она воспринимается молодым человеком как пространство значимого труда, социальной пользы и перспективного профессионального будущего.

Студенческие отряды, молодежные объединения, проектные формы, гражданские практики и отраслевая образовательная среда способны переводить трудовые ценности из уровня деклараций в уровень опыта. Именно в таких практиках студент видит отрасль через людей, задачи, нормы, коллективную ответственность и результат. Поэтому развитие отраслевой идентичности молодежи требует согласования образовательной политики, молодежной занятости, воспитательной работы и социально значимых коллективных практик. В этой связке трудовые ценности получают содержание, занятость становится каналом самоопределения, коллективная деятельность превращается в механизм устойчивой отраслевой принадлежности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Российские Студенческие Отряды: о российских студенческих отрядах [Электронный ресурс]. URL: https://трудкрут.рф/o_rossiyskikh_studencheskikh_otryadakh.html (дата обращения: 04.06.2026).
- 2 Volkov Y. G., Kulikov S. P., Krotov D. V., Salogub A. M., Gnatyuk M. A. Role of creative social practices in the development of united activities in Russian society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 16. С. 9398–9409.
- 3 Гнатюк М. А. Трансформация трудовых ценностей российской молодежи в условиях глобализации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Южный федеральный университет. Ростов, 2016.
- 4 Гнатюк М. А. Российская молодежь в условиях глобализации: особенности социализации и формирования трудовых ценностей // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 17. № 1. С. 219–228.

- 5 Гнатюк М. А., Кротов Д. В., Самыгин С. И. Трудовые ценности и трудовая активность современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 32–35.
- 6 Гнатюк А. Н., Гнатюк М. А., Самыгин С. И. Проблемы трудовой занятости современной российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 6. С. 34–37.
- 7 Гнатюк М. А., Пыркова М. А., Фадеев Е. И. Отраслевая идентичность как социологическая категория: границы, структура и институциональные источники формирования // Социология. 2025. № 12. С. 88–93.
- 8 Garanin M. A., Gnatyuk M. A., Khorovinnikova E. G. Mission of Samara State Transport University // BRICS Transport. 2023. Т. 2. № 4.
- 9 Рябцевич А. В., Киселев М. С., Усов В. Н., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Студенческие отряды в формировании трудового воспитания и социального капитала молодежи России. Ростов-на-Дону, 2018.
- 10 Гнатюк М. А., Усов В. Н., Хоровинникова Е. Г. Инерционность социальных представлений о трудовом воспитании студенческой молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 25–28.
- 11 Сергеев А. К., Гнатюк М. А., Гнатюк К. Ю. Молодежный парламент как форма реализации региональной молодежной политики: опыт Самарской области // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2018. № 2. С. 199–204.
- 12 Воденко К. В., Самыгин С. И., Касьянов В. В., Васьков М. А., Кротов Д. В., Гнатюк М. А., Стрельченко Е. А. Экономическая социология. Сер. Зачет и экзамен. Ростов-на-Дону, 2018.
- 13 Самыгин С. И., Гнатюк М. А., Кротов Д. В. Детерминанты роста экстремистского поведения в среде российской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 10. С. 67–70.
- 14 Гнатюк М. А., Булатов А. А., Самыгин С. И. Специфика сетевых рисков информационной социализации молодежи в пространстве социальных сетей // Национальное здоровье. 2018. № 2. С. 221–228.
- 15 Волков Ю. Г., Бинеева Н. К., Гнатюк М. А., Гонтаренко Н. Н., Пантелеев В. Г., Панфилова Ю. С., Печкуров И. В., Сериков А. В., Суркова И. В. Двадцать пять лет новой России: Ростовская область. Ростов-на-Дону, 2018.
- 16 Беспалова А. А., Гнатюк М. А., Люев А. Х. Досуг в системе трудовой (профессиональной) адаптации российской молодежи (социологический аспект): учебно-методическое пособие. Москва, 2022.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

М. Н. Черкасова, И. Б. Доломан, Е. В. Копылов

Россия, г. Ростов-на-Дону, Ростовский государственный университет путей сообщения

СВЯЗЬ ПОКОЛЕНИЙ И СЕКРЕТ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНОГО: РЕФЛЕКСИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье проанализирован метод индивидуального проекта в рамках подготовки к 100-летию Ростовского государственного университета путей сообщения с точки зрения рефлексии в образовательном процессе. Цель статьи – продемонстрировать потенциал индивидуального проекта на английском языке с точки зрения презентации выдающейся личности, д.т.н., профессора, академика, основоположника релейной защиты Е.П. Фигурнова, в рамках образовательно-воспитательного дискурса. В результате реализации проекта на английском языке сформированы коммуникативные компетенции: актуализирована терминосистема «энергоснабжение на транспорте», отработаны навыки публичного выступления, продемонстрирована роль личности в транспортной отрасли.

Ключевые слова: индивидуальный проект, образовательно-воспитательный процесс, иностранный язык.

Проблема связи и разрыва поколений обостряется в современном мире. Амбивалентность этого процесса проявляется, с одной стороны, в разграничении интересов, трансформации аксиосферы, цифровизации и технологизации современного общества, в котором живут, учатся и работают представители разных поколений. Справедливо утверждение [2], что внутренний мир человека формируется на базе противоположных тенденций.

Н.В. Борисова подчеркивает важность «воспитания», а не просто «образования», так как образование в отрыве от воспитания не формирует личность, оно портит человека, давая материальные «выгодные» возможности, которыми бездуховная личность злоупотребляет [1].

Духовное и материальное, образование и воспитание идут не параллельно, они интегрированы в сам воспитательно-образовательный процесс: будь то школа или высшее учебное заведение. В Ростовском государственном университете путей сообщения (РГУПС) сохранение исторической памяти, научно-культурного наследия остается одним из приоритетных направлений деятельности профессорско-преподавательского состава.

Одним из эффективных методов актуализации связи поколений, демонстрации интеграции нравственного и образовательного потенциала личности является метод проекта. К 100-летию юбилею вуза обучающиеся университета подготовили индивидуальные проекты на тему «Выдающиеся люди транспортных университетов» на иностранных языках.

Цель статьи – продемонстрировать потенциал индивидуального проекта с точки зрения презентации выдающейся личности в рамках образовательно-воспитательного дискурса.

Методологическая база исследования. Материалом для исследования послужил анализ публикационной активности Евгения Петровича Фигурнова [6], публикаций в открытом доступе и в электронной библиотеке университета [3; 7], авторских свидетельств и патентов [4], фотографий (в открытом доступе) и воспоминаний коллег. Были использованы методы хронологического, статистического, описательного и библиографического анализа.

Историческая справка и контент проекта. Евгений Петрович Фигурнов является легендой Энергетического факультета Ростовского государственного университета путей сообщения. Интеллигент и интеллектуал, изобретатель и новатор, профессор и академик. Человек с огромной жизненной энергией и научным потенциалом. Доказательство – его активная творческая жизнь, научная школа, созданная Евгением Петровичем, ученики и последователи. Последние работы [6] были написаны Евгением Петровичем в 95 лет и опубликованы в изданиях, включенных в международные базы цитирования, а год первой публикации относится к 1958 г.

В чем же секрет такого интеллектуального и научного долголетия? В ленинградском детстве, в московской юности и молодости в стенах электромеханического института инженеров железнодорожного транспорта (МИИТ, ныне РУТ), в ростовской зрелости? Наверное, в принципах жизни самого этого легендарного и интеллигентного человека, который любил свою работу и к работе относился как к прекрасному увлечению всей своей жизни. Он просто жил ею. При это Евгений Петрович оставался всесторонне развитым человеком, имел обширные знания в электротехнике, математике, физике, литературе. Это был учёный и человек с широким кругозором.

Е.П. Фигурнов родился в Ленинграде в 1926 г. и практически до 2024 г. оставался сотрудником Энергетического факультета РГУПС. Свой 95-летний юбилей профессор встречал на рабочем месте на родной кафедре «Автоматизированные системы электроснабжения». В РГУПСе (РИИЖТ) Евгений Петрович начал работать в 1953 г. в должности ассистента. В памяти преподавателей и студентов РГУПС Евгений Петрович остается подтянутым бодрым профессором, отзывчивым человеком в строгом костюме, специалистом с большой буквы, академиком, основателем научной школы «Электроснабжение электрических железных дорог», инициатором создания кафедры «Электроснабжение электрических железных дорог», которой руководил с 1963 г. около 30 лет. Свой трудовой путь будущий основоположник релейной защиты начал в 1944 г. в качестве монтера, бригадира участка электроснабжения железной дороги. Затем работа ассистентом кафедры, ученая степень кандидата наук (1952 г.), звание доцента и профессора, должность зав. кафедрой, работа председателем экспертной группы ГКНТ СССР по оценке технического уровня устройств электроснабжения электрифицированного транспорта. Е. П. Фигурнов являлся академиком-учредителем Российской академии транспорта, автором более 300 печатных работ и 150 изобретений.

Профессор Е.П. Фигурнов понимал важность дисциплины «Релейная защита», которая была включена по его инициативе и непосредственному участию в учебный план подготовки студентов по программе «Электроснабжение железных дорог» согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования. Учебники [5] и учебные пособия по этой дисциплине неоднократно издавались в Москве и за пределами нашей страны. В самом РГУПСе

выставки, на которых демонстрировались приборы, сделанные профессором, вызывали неподдельный интерес со стороны студентов: сталкивались механика и электроника, прошлое и настоящее, дающее старт в будущее.

Е.П. Фигурнов оставил огромное наследие: это методология развития систем энергоснабжения, релейной защиты, практическая реализация идей на сети железных дорог России, внедрение новых технических решений. Вне всякого сомнения, «научная школа Фигурнова» в лице ее учеников, а ныне кандидатов и докторов наук, инженеров-транспортников продолжает его дело на благо развития транспортной отрасли.

В рамках проекта, выполненного на английском языке, реализованы воспитательные и образовательные задачи. Продемонстрирован потенциал отдельной личности в контексте транспортно-образовательного дискурса, сформирована терминологическая компетенция (терминсфера «энергоснабжение железных дорог», терминологические гнезда и т.д.), отработаны ораторские навыки в рамках публичного выступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Борисова Н. В. Проблемы воспитания и образования в наследии И. А. Ильина // Казанский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 110–118.
- 2 Гостев А. А., Елисеев В. А., Фомин А. Г. К проблеме концептуально-терминологического перевода святоотеческих описаний психологических реалий // Материалы конференции по истории психологии «IV Московские встречи». – М., 2006.
- 3 Почётному члену Российской академии транспорта исполняется 95-лет. Сайт «Российская академия транспорта». URL: <https://rosacademtrans.ru/95-let-academic-figurnov-ep/>. (Дата обращения 11.11.2026).
- 4 Способ определения удаленности короткого замыкания контактной сети (варианты). URL: <https://patents.google.com/patent/RU2610826C1/ru>. (Дата обращения 01.02.2026).
- 5 Фигурнов Е. П. Релейная защита: учебник для студентов вузов железнодорожного транспорта в 2 частях / Том Часть 1 Основы релейной защиты. (3-е издание, переработанное и дополненное) Москва, 2009.
- 6 Фигурнов Евгений Петрович. Анализ публикационной активности автора. URL: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?authorid=105985 (Дата обращения 01.02.2026).
- 7 Фигурнов Евгений Петрович: (к 80-летию со дня рождения) // Изв. вузов. Сев.-Кавк. регион. Техн. науки. 2006. № 4. С. 100.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Р. Н. Черницына

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматриваются основные составляющие образовательного процесса, такие как образ, сознание, память, внимание, восприятие, воображение. Автор показывает, что высшей формой описываемых психологических процессов является мышление.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность студента, память, внимание, мышление, навык.

Сегодня вопросы определения методов и средств обучения особо важны. Уменьшение аудиторной нагрузки при изучении дисциплин естественнонаучного цикла приводит к необходимости разработки приемов активизации учебно-познавательной деятельности студента (УПДС), показывает актуальность разработки методов такой активизации.

Различные вопросы организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза рассматриваются современными психологами и педагогами, такими как Г. А. Каменева и Т. А. Бондаренко [1: 172], Л. В. Климбей [2: 206], Т. Л. Анисова [3: 2], В. А. Далингер [4: 118], Г. С. Жукова [5: 252] и другие. Автор настоящей работы также неоднократно обращался к вопросам организации УПДС [6: 271], [7: 288] В данной работе описываются исходные компоненты

показательно-деятельностной матрицы (ПДМ), применение которой при изучении математики может рассматриваться как один из возможных способов активизации УПДС.

Рассмотрим уровни познания. Первым является отражение, вторым – осмысление. Затем следует алгоритмирование и контролирование [8: 192]. Субъект, осуществляя деятельность познавательного характера, перемещается как по уровням, так и по формам деятельности. Такое движение может быть выражено в одной из двух форм. Первая предполагает, что сначала человек осуществляет узнавание, затем переходит к копированию, а уже после этого проявляет творческую активность. Второй вариант предполагает, что человек сначала пользуется материализованными формами, а затем осуществляет переход к умственной. Отметим, что перемещение от одного познавательного уровня к другому также может быть рассмотрено в качестве перемещения от простого к более сложному.

Современные психологи предполагают, что деятельность стоит рассматривать в качестве системы процессов, осуществляемых человеком и отражаемых его сознанием. Деятельность человека, зависит от того, в каком состоянии пребывает его психика, ведь именно в ней находят отражение противоречия, изменения окружающего мира.

Человеческая деятельность неразрывно связана с окружающей средой. С гносеологической точки зрения, именно познание окружающего мира стоит рассматривать в качестве конечной цели любой деятельности. Отметим, что такая деятельность может быть либо символической, либо перцептивной. Вне зависимости от того, к какой именно из них отнесена гностическая деятельность, она всегда рассматривается как внутренняя. Когда ведется какая-либо деятельность, то одновременно происходят два процесса: опредмечивание и распредмечивание. Когда происходит опредмечивание, то субъект, осуществляющий деятельность, трансформирует окружающее пространство. При осуществлении распредмечивания уже окружающий мир оказывает трансформирующее воздействие на субъект.

Интериоризация, как неоднократно доказано множеством исследователей (в числе которых можно выделить, например, А. Леонтьева, П. Гальперина, Ж. Пиаже, а также Л. Выготского), позволяет осуществить трансформацию внешней деятельности, сделав ее внутренней. Когда происходит интериоризация, то действия, относящиеся к категории предметных, начинают размещаться в человеческом сознании, оказывая воздействие на него. Таким образом, интериоризация – это переход, после которого внешнее взаимодействие между субъектами и теми предметами, что их окружают, начинают представлять собой процессы, протекающие уже исключительно внутри человеческого сознания. Важно, что после интериоризации внутренние процессы также видоизменяются. В частности, происходит их вербализация, сохранение, обобщение. Производится выделение их наиболее важных и существенных компонентов. Как полагает А. Леонтьев, суть интериоризации проявляется в том, что в ходе процесса происходит образование «внутреннего плана сознания». Для запуска процесса интериоризации необходимо соблюсти определенный алгоритм, характеризующийся наличием нескольких стадий, после завершения каждой из которых внешнее воздействие оказывается существенным образом скорректированным. Отметим, что начальные формы внешнего действия, как правило, характеризуются участием прочих людей (ими в большинстве случаев оказываются родители, а также педагоги). Они, во-первых, предоставляют человеку образец поведения, во-вторых, осуществляют контроль над тем, насколько корректно усвоен этот образец.

В соответствии с теорией, что была сформулирована Р. Немовым, учебная деятельность – это специфический вид активности, конечной целью которой выступает приобретение навыков, умений, знаний, а также развитие различных процессов познавательного характера. Усвоение знаний стоит считать одним из наиболее сложных типов познавательной деятельности. Усвоение знаний предполагает как интериоризацию, так и экстериоризацию. Благодаря интериоризации происходит образование обобщенных способов осуществления каких-либо действий. Что касается экстериоризации, то она предполагает практическую реализацию способов осуществления какого-либо действия.

Важнейшая составляющая любого образовательного процесса – это усвоение знаний. Чтобы знания были усвоены, необходимо добиться, во-первых, того, чтобы материал был правильно воспринят, во-вторых, корректным образом осмыслен, в-третьих – зафиксирован в памяти. А когда материал фиксируется в памяти, необходимо переходить к отработке навыков его использования в практических ситуациях. И только после того, как обучающийся способен свободно оперировать изученным материалом, считается, что он полностью овладел им.

Психологическая деятельность, осуществляемая внутри человека, является инструментальной. Это значит, что она производится за счет разнообразных инструментов, среди которых можно рассматривать различные знаки, а также язык. Отметим, что все инструменты, на которых базируется внутренняя психическая деятельность, обладают историко-культурным происхождением. Это значит, что человек не изобретает свои собственные знаки, а пользуется теми, что уже были созданы ранее

другими людьми. В результате осуществления внутренней психической деятельности появляется «совместное знание» – это специфическая форма психического отражения, которая может появиться только у человека (она не является характерной ни для одного прочего живого существа, имеющегося на Земле). Сознание – это не просто система внутренних действий: благодаря сознанию человек выстраивает внутренние планы деятельности, а также определяет их последствия. Сознание может быть изучено в одной из двух форм – это внутренняя деятельность и отражение. Данные формы не являются взаимоисключающими, а должны рассматриваться, скорее, как взаимосвязанные (ведь образ не может рассматриваться отдельно от деятельности, при этом и деятельность тоже немыслима без образа). Образ включает в себя не только изначальные условия, но и весь алгоритм осуществления деятельности, а также результат, к которому она приводит. Таким образом, через образ производится определение единства деятельности, ее целостности. Впрочем, с качественной точки зрения деятельность и образ не могут рассматриваться как понятия, что могут быть сведены друг к другу.

Термин «образ» является одним из важнейших в рамках когнитивной психологии. Именно с образа начинается любая познавательная деятельность. Конечный результат познавательной деятельности – это также образ. Значение понятия «образ» можно рассматривать как в широком, так и в узком смыслах. Если использовать широкий смысл, то образ – это совокупность субъективных форм, в которых производится отражение реально существующей действительности. В узком же смысле образ – это такие формы отражения действительности, что относятся к категории сенсорных (к примеру, это такие образы, которые появляются у человека, когда он ощущает что-либо).

Личность характеризуется наличием уникальной познавательной сферы. Информацию о том, насколько развита данная сфера, дает целостный образ окружающей действительности, сформированный у человека. Первым, кто стал применять понятие «образ мира», стал А. Леонтьев. Этот специалист полагает, что образ мира – это совокупность человеческих представлений об окружающем мире, людях, процессах, явлениях.

В сознании человека присутствует определенная совокупность интеллектуальных схем. Каждая интеллектуальная схема представляет собой умственную структуру, которая описывает, как именно человек воспринимает информацию, как производит ее переработку и осуществляет хранение информации. Такие схемы характеризуются наличием нескольких составных элементов. Во-первых, это понятия, во-вторых, это правила, в-третьих, это логические операции. Данные составляющие необходимы для того, чтобы систематизировать информацию, получаемую человеком, создавать из нее единую систему, характеризующуюся определённым порядком. Человек, работающий с поступающей информацией, вынужден постоянно прибегать к абстрагированию (то есть удалять из информации второстепенное, концентрируя внимание на том, что действительно является важным).

Когда человек осуществляет какую-либо внутреннюю психологическую деятельность, это неизбежно приводит к тому, что она подвергается трансформации. Данный процесс характеризуется наличием нескольких особенностей. Во-первых, трансформация информации предполагает, что информация приобретает предметное содержание, которого раньше у нее не имелось. Во-вторых, происходит расширение номенклатуры средств, использование которых предоставляет возможность вести деятельность, получать требуемые результаты. Если приводить конкретный пример, то можно упомянуть о том, что овладение человеком знаниями, относящимися к области высшей математики, предоставляет возможность усовершенствовать навык количественного счета. В-третьих, в процессе трансформации деятельности отдельные ее составляющие автоматизируются, тем самым становятся навыками и умениями, столь важными для человека. В-четвертых, когда какая-либо деятельность развивается, в конечном счете, она приводит к возникновению принципиально новых видов деятельности, что способствует общему прогрессу. Первым исследователем, который предоставил подробное описание данному процессу, стал А. Леонтьев. Он считал, что именовать этот механизм стоит как «перемещение мотива на цель».

Человек, осуществляя какую-либо деятельность, активизируются разнообразные психические процессы, такие как память, внимание, восприятие, воображение. Человек не может воображать, если у него не имеется, хотя бы минимального опыта ведения практической деятельности. Ведь индивид не способен воображать то, что не было бы относящимся к какой-либо деятельности (в качестве, например, условия, составляющей либо же конечного результата этой деятельности). Память также не может быть активизирована, если человек не занимается деятельностью. Так, чтобы человек начал что-либо запоминать, он должен вначале осуществить деятельность. Запоминание – это отдельный тип деятельности, относящейся к категории мнемических. Когда происходит запоминание, человек сначала осмысливает новый для него материал, затем осуществлять его структурирование, после чего предпринимает попытку ассоциировать новые знания с уже известными фактами. Воспроизведение – это система действий, которые предоставляют возможность вспомнить сведения и знания, ранее помещенные

в память. Как известно, человек более эффективно вспоминает материал, если занимается той же самой деятельностью, в ходе которой производилось первичное запоминание данного материала.

Любая деятельность характеризуется наличием автоматизированных компонентов. В качестве таких компонентов могут быть рассмотрены навыки, умения, а также привычки. Как правило, умение рассматривается в качестве интегрирующего понятия относительно навыков (иными словами, умение представляет собой совокупность навыков).

Чтобы производить автоматизированные операции должны произойти некоторые трансформации. Сначала операции, которые должны стать навыками, объединяются в систему, становясь умением. В ходе данного процесса лишние действия, ранее осуществляемые человеком, уничтожаются, остаются только верные действия (впрочем, неверные все еще продолжают существовать, однако возникают достаточно редко). Параллельно меняется и фокус контроля: если раньше он был ориентирован на сам процесс, то теперь он становится направленным на конечный результат. Трансформируется и сама суть контроля: если раньше он являлся сенсорным (внешним), то теперь становится внутренним. Данная стадия характеризуется сокращением временных затрат на выполнение действия: скорость его реализации приближается к оптимальной. Отметим, что описанный выше результат достигается только в результате многочисленных тренировок.

Навыком можно считать также и отдельные операции (это корректно в том случае, если единичный навык представляет собой составную часть навыка с более сложной структурой). Как полагает С. Рубинштейн, человеческая деятельность, подвергаясь автоматизации, может становиться ориентированной на работу с задачами более высокого уровня сложности. Главное отличие между умениями и навыками заключается в том, что первые всегда имеют в качестве своего базиса интеллектуальную деятельность. Таким образом, когда человек реализовывает какое-либо имеющееся у него умение, он прибегает к мыслительным процессам.

Именно мышление представляет собой самый сложный процесс познавательного характера (из тех, что могут осуществляться человеком). Когда человек мыслит, он определенным образом трансформирует ту действительность, что имеется вокруг него. Отметим, что конечный результат мышления всегда отсутствует не только у самого субъекта: его также не имеется и в действительности. Таким образом, представляется корректной точка зрения, в соответствии с которой мышление рассматривается как процесс приобретения новых знаний либо творческого изменения тех знаний, что уже имелись у человека.

Мышление – это особый процесс, активизируемый в случае проблемной ситуации. Чтобы разрешить ее, человек оказывается вынужденным трансформировать условия, продиктованные окружающей действительностью. Мышление отличается от восприятия, прежде всего тем, что мышление нарушает ограничения опыта, приобретенного за счет чувств (иными словами, мышление трансформирует границы познания, делая их более широкими). Мышление не стоит рассматривать как процесс, который предоставляет возможность исключительно отражать бытие, поскольку мышление также позволяет идентифицировать те связи, что имеются между окружающими человека предметами. С точки зрения практической психологии мышление не рассматривается в качестве отдельного психологического процесса. Все остальные процессы, которые выделяются в практической психологии как отдельные, всегда характеризуются наличием элементов мышления. Они начинают возникать, когда данные процессы переходят на высшие свои формы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Каменева Г. А., Бондаренко Т. А. Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов в современных условиях информатизации образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8, № 4. С. 172-186. DOI 10.15293/2226-3365.1804.11.
- 2 Климбей Л. В., Ядрова Н. В., Нуржанова Р. М. Современные подходы к формированию познавательной активности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 206.
- 3 Анисова Т. Л. Принципы методики обучения математике, направленной на повышение математической компетентности бакалавров // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. С. 2.
- 4 Далингер В. А. Рефлексивные задачи как средство, обеспечивающее понимание учебного материала по математике // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. № 8. С. 118-121.

- 5 Жукова Г. С. Активизация познавательной и творческой деятельности студентов при изучении математики // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2017. Т. 4, № 1. С. 252-261.
- 6 Рябинова Е. Н., Черницына Р. Н. Квалиметрия как неотъемлемая часть самообразовательной деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4 (30). С. 271-274. EDN TIUSKT.
- 7 Гуменникова Ю. В., Черницына Р. Н. Познавательно-деятельностная матрица для задачи раздела «Дифференциальные уравнения» // Образование в современном мире: стратегические инициативы : сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященная 75-летию университета, Самара, 14 апреля 2017 года. Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2017. С. 288-294. EDN ZSDOTR.
- 8 Рябинова Е. Н. Познавательно-деятельностная матрица как основа структуризации учебного материала // Образование и саморазвитие. 2009. № 4(14). С. 192-198.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Р. Н. Черницына, Ю. В. Гуменникова

Россия, г. Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения

УРОВНИ ПОЗНАНИЯ И СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье описываются уровни познания и соответствующая им схема познания, рассматривается процесс развития мнемической деятельности человека, приводится познавательно-деятельностная матрица, описывающая процесс усвоения учебного материала.

Ключевые слова: уровни познания, схема познавательного процесса, мнемическая деятельность, познавательно-деятельностная матрица.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов (УПДС) выступает актуальной задачей высшего образования. Вопросы организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза рассматриваются современными психологами и педагогами. Так в работе [1: 206] Л. В. Климбей и соавторы показывают, что деятельностный характер обучения реализуется на принципах активного обучения. Активизации УПДС при изучении математики посвящено большое количество исследований, в частности Т. Л. Анисова [2: 2] разрабатывает многоуровневую систему математических задач, дающих возможность оценки математической компетентности. В. А. Далингер [3: 118] формулирует понятие рефлексивных задач, показывает их роль в формировании оценочных действий. Г. С. Жукова [4: 252] описывает методику формирования творческого мышления, а М. С. Попов [5: 26] определяет этапы УПДС в процессе обучения математике с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.

В данной работе рассмотрим один из способов активизации УПДС с помощью применения познавательно-деятельностной матрицы, описав, предварительно, уровни познания и схему познавательного процесса.

Рассмотрим уровни познания. Первый – это отражение, второй – осмысление. Затем алгоритмирование, а на четвертом уровне находится контролирование.

На рисунке 1 приведена схема осуществления познавательного процесса, соответствующая уровням познания [6: 481].

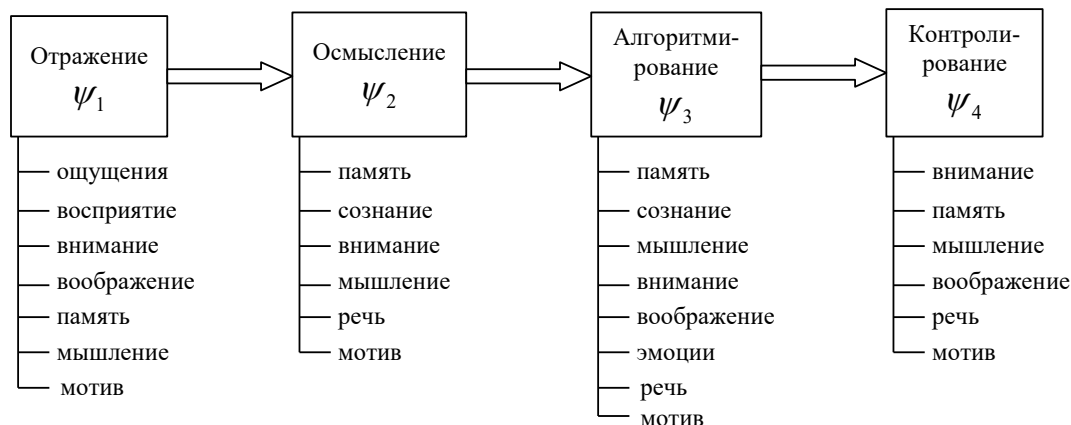


Рис. 1. Структура познавательного процесса

Как можно заключить из рисунка, на разных уровнях осуществления познавательной деятельности задействуются одинаковые психологические процессы. Впрочем, нельзя не обратить внимание на то, что каждый из таких процессов при переходе с одного уровня познавательной деятельности на другой трансформируется. Более подробно об уровнях и этапах познавательной деятельности студентов вуза при изучении математики можно прочесть в работах авторов [7], [8].

На рисунке 2 показан процесс, в соответствии с которым происходит развитие мнемической деятельности у человека. Как становится понятно из рисунка, процесс развертывания такой деятельности характеризуется наличием четырех этапов. Первый из этих этапов, который обозначен как $(0 - t_1)$, соответствует первому из уровней развития (обозначается как P_1). Второй период, заключающийся между точками t_1 и t_2 , соответствует этапу P_2 . Третий период, между точками t_2 и t_3 , соответствует этапу P_3 , четвертый – этапу P_4 .

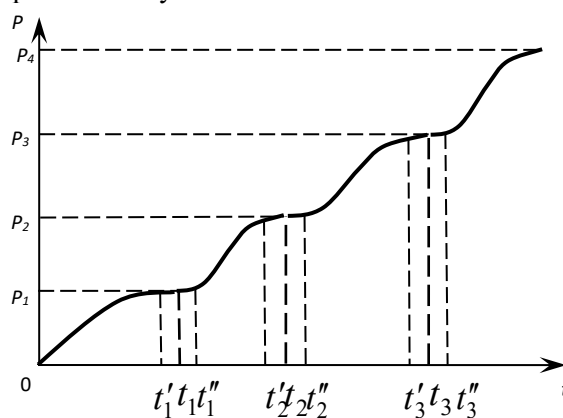


Рис. 2. Процесс мнемической деятельности

Если рассматривать развитие мнемической деятельности, нетрудно заметить, что ситуации, перехода между разными уровнями развития, отмечены не точками, а интервалами (иначе именуемыми как «зоны перехода»)) $(t'_1 - t''_1)$, $(t'_2 - t''_2)$, $(t'_3 - t''_3)$. Эти зоны перехода зафиксированы на рисунке 2.

Совершенствование мнемической деятельности, осуществляемой человеком, позволяет сделать вывод о зависимости эффективности самообразования от навыка менеджмента мнемических способностей и владения мнемическими приемами. Система подготовки специалистов должна предполагать постоянное осуществление УПДС, имеющей четкую цель.

Человек характеризуется индивидуальной спецификой памяти. В этой связи представляется интересной точка зрения Р. Немова. Он обращает внимание на тот факт, что человеческие способности определяются совершенством функциональных, регулирующих, а также операционных механизмов, на которых и базируется работа памяти. Выявление имеющихся у человека способностей производится в ходе ведения мнемической деятельности. Сделать такую деятельность максимально эффективной можно посредством включения в нее запоминания приемов, а также их воспроизведения.

Память – это одна из важнейших характеристик, которой обладает человеческий мозг. Именно на памяти базируются различные психические процессы, осуществляемые в человеческом сознании.

Поведение, демонстрируемое человеком, характеризуется наличием двух состояний, что тесно связаны между собой. Первым из таких состояний является побуждение, вторым – регуляция. Побуждение необходимо для того, чтобы направить человеческое поведение в определенное русло, тем самым активизировав его. Регуляция поведения осуществляется психологическими процессами (теми, что уже были подробным образом рассмотрены ранее). Если же рассматривать именно побуждение, то можно обнаружить, что оно очень тесно связано с несколькими категориями (во-первых, это «мотив», во-вторых, это «мотивация»). «Вектор мотивации» подвергается трансформации из-за воздействия большого количества факторов, среди которых рассматриваются самочувствие, интересы, а также потребности. Испытывая воздействие со стороны мотива, человек способен реализовать решение, которое не соответствует имеющимся у него интересам. Именно из-за этого появляются студенты, которые не уделяют должного внимания своему образованию из-за того, что в конкретный момент времени их потребности заключаются не в получении необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности навыков и умений, а в том, чтобы усовершенствовать свое материальное положение, реализовать себя в каком-либо увлечении.

Таким образом, каждый уровень познания ψ_i ($i=\overline{1,4}$) рассматривается как сложная синергетическая категория. На всех уровнях деятельности существует определенная иерархическая совокупность данных уровней d_j , $j=\overline{1,4}$. В таблице приведена познавательно-деятельностная матрица, описывающая процесс усвоения учебного материала [6: 481].

Таблица

Познавательно-деятельностная матрица усвоения учебного материала

Деятельностные Уровни Познавательные уровни	Репродуктивная деятельность		Продуктивная деятельность	
	Узнавание	Воспроизведе ние	Применение	Творчество)
	d_1	d_2	d_3	d_4
Отражение ψ_1	Y_{11}	Y_{12}	Y_{13}	Y_{14}
Осмысление ψ_2	Y_{21}	Y_{22}	Y_{23}	Y_{24}
Алгоритмирование ψ_3	Y_{31}	Y_{32}	Y_{33}	Y_{34}
Контролирование ψ_4	Y_{41}	Y_{42}	Y_{43}	Y_{44}

Таким образом, УПДС может быть описана как матрица размерностью 4×4 . В эту матрицу включаются как деятельностные, так и познавательные уровни. Иными словами, процесс освоения студентом учебного материала рассматривается как перемещение по составляющим матрицы, с определенным объемом усвоенного материала Y_{ij} . Это происходит, начиная с первого уровня, его назначение заключается только в том, чтобы узнавать материал. Конечным же уровнем является Y_{44} . Это самый высокий уровень, предполагающий, что студент контролирует предпринимаемые им действия. Применение подобной матрицы при изучении математики приведено в работах авторов [9: 3] и [10].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Климбей Л. В., Ядрова Н. В., Нуржанова Р. М. Современные подходы к формированию познавательной активности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 206.
- 2 Анисова Т. Л. Принципы методики обучения математике, направленной на повышение математической компетентности бакалавров // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. С. 2.

- 3 Далингер В. А. Рефлексивные задачи как средство, обеспечивающее понимание учебного материала по математике // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. № 8. С. 118-121.
- 4 Жукова Г. С. Активизация познавательной и творческой деятельности студентов при изучении математики // Современная математика и концепции инновационного математического образования. 2017. Т. 4, № 1. С. 252-261.
- 5 Попов М. С. Организация учебно-познавательной деятельности в процессе обучения математике с использованием информационных и коммуникационных технологий // Педагогическая информатика. 2021. № 2. С. 26-35.
- 6 Рябинова Е. Н. Познавательно-деятельностная матрица как основа структуризации учебного материала // Образование и саморазвитие. 2009. № 4 (14). С. 192-198.
- 7 Некоторые аспекты организации самообразовательной деятельности студентов вузов при изучении математики / Ю. В. Гуменникова, Р. Н. Черницына, З. Ф. Камальдинова, Ф. Р. Ахмадуллин // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 6. DOI 10.15862/05PDMN624. EDN JZLGBZ.
- 8 поэтапная модель познавательной деятельности студентов вуза при изучении математики / Р. Н. Черницына, Ю. В. Гуменникова, В. П. Кузнецов, Ф. Р. Ахмадуллин // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 3(153). DOI 10.60797/IRJ.2025.153.88.
- 9 Гуменникова Ю. В. К вопросу о способах активизации учебно-познавательной деятельности студентов / Ю. В. Гуменникова, Р. Н. Черницына, М. Б. Узденова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2025. Т. 27, № 5(104). С. 3-8. DOI 10.37313/2413-9645-2025-27-104-3-8. EDN KTZHAS.
- 10 К вопросу организации учебно-познавательной деятельности студентов вуза при изучении математики / Ю. В. Гуменникова, Н. И. Улендеева, Ф. Р. Ахмадуллин, Р. Н. Черницына // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 5. DOI 10.15862/13PDMN525. EDN BZJHNF.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

А. А. Черняков

Россия, г. Новосибирск, Сибирский государственный университет путей сообщения

УНИВЕРСИТЕТ В ЭПОХУ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КРИЗИСА

В статье рассматривается особенность положения университета в период сохраняющегося социокультурного кризиса. Сделано предположение о существовании сегодня двух противоположных тенденций в работе университета. Первая существует уже давно и связана с прогрессирующим утрачиванием интереса к гуманитарным наукам, что проявилось, например, в сокращении часов на науки гуманитарного блока и существенном ослаблении внимания к ним студентов. Вторая, возникшая совсем недавно, связана с попыткой вернуть статус гуманитарным дисциплинам, сохранив обязательность их изучения, а также с вводом новых, например «Основ российской государственности». Сделано предположение о взаимосвязи этих процессов с общемировым изменением сущности университета: переходом от его классической модели, общей целью которой была передача культуры и воспитание студентов гражданами своего национального государства, к модели с более прагматичной задачей – формированием работника с кругозором узкого специалиста, индифферентного к событиям своего общества и государства.

Ключевые слова: университет, социокультурный кризис, противоречивые тенденции, универсальное образование, гражданское чувство, узко профессиональная подготовка, индифферентность.

В настоящее время происходят заметные события в университетской жизни. Они носят противоречивый характер. С одной стороны, мы наблюдаем уже долговременное снижение интереса к гуманитарным дисциплинам (особенно это заметно в техническом вузе), выражаемое, прежде всего, в сокращении часов на лекции, семинары и рефераты. С другой стороны, примерно пять лет назад, со стороны государства возникло намерение не только сохранить гуманитарные науки, но их укрепить их статус вводом новых дисциплин. Например, во всех вузах уже три года преподаются «Основы

российской государственности. Можно предположить, что эти события – проявление более глобального процесса, связанного с общемировой сменой статуса университета классического типа, известного еще с начала XIX в., как гумбольдовский – ориентированный на взаимодействие науки и преподавания, распространения культуры с целью не только образования, но и воспитания граждан своего государства – на статус университета-корпорации, с целью создания высококвалифицированного узкого специалиста далекого от патриотических чувств. В этом случае возникает вопрос: насколько эта тенденция «перерождения» классического университета необратима? Уже очевидно, что усилия нашего государства направлены как раз на противодействие этой кардинальной перемене университетской политики. Это позитивное противодействие как раз связано с сохранением традиций классического университета, описанного выше: сохранением его как центра культуры, гражданства и идеологии национального государства. Именно сохранение национального государства и определяет эти усилия по сохранению традиционного образования, с вышеобозначенными задачами.

Попробуем разобраться в вопросе. На первый взгляд утверждение, что гуманитарное знание является основой университета не кажется, чем новым. Давно общепринято, что в любом вузе гуманитарные науки (философия, история и др.) обязательны, независимо от того является он естественной или технической направленности. Формирование мировоззрения, личностных начал и мышления – первое суждение едва ли не любого преподавателя об этих знаниях о деятельности человека. Прежде ставилась задача о создании не только хорошего специалиста своего профиля, но и разностороннего человека достойного своего общества и страны. Но на подобный статус университета негативно повлиял социокультурный кризис нашего общества, существующий и по сей день, подвергнув сомнению первоначальную задачу классического университета – распространение культуры и формирование гражданина [1: 17, 25-30]. Университет трансформировался, хотя и продолжает по инерции выполнять прежнюю задачу, но уже без уверенности и ожидания успеха. Посещение лекционных и семинарских занятий и реакция студентов на предлагаемые гуманитарные знания все чаще порождают разочарование: заметная незаинтересованность со стороны студентов и огорчение поэтому поводу со стороны преподавателей – совсем не редкие явления университетской жизни. И больше всего достается негатива именно гуманитарным знаниям [2: 58-66]. Естественные и технические науки в большей безопасности, т. к. они непосредственно нужны для овладения узкой специальностью обучения, а затем, в той или иной степени, и на производстве [3: 76-83]. И в этой ситуации нарастающего формального отношения к дисциплинам, своим содержанием знакомящих студентов с культурой мышления и культурой в целом, университет работает – все учатся и преподают. Но проблема с гуманитарными науками есть, и как ее решать пока неизвестно. А главное, это как-то связано с негативной трансформацией университета: ее главной гуманитарной цели – формирование гражданина, являющегося носителем культуры своей страны.

И все же, например, недавнее введение в вузовскую программу «Основ российской государственности», а также сохранение статуса философии и истории в вузе дает право предположить, что государством делаются попытки остановить падение роли гуманитарных дисциплин в подготовке специалистов самого разного профиля. Дело в том, что в российском обществе осуществляется масштабный процесс сохранения и дальнейшего развития национального государства. Для осуществления этой задачи в учебных заведениях должны рассматриваться вопросы идеологии, мировоззрения, национальных ценностей и тот культурный объем, при изучении которого как раз и возникает осознание себя гражданином, ответственным за свои поступки в обществе, и чувство заинтересованности в его проблемах и их разрешении. По крайней мере, такая задача ставится. По сути, всеми этими вопросами всегда и занимался классический университет, когда он возник и становился в эпоху модерна, в XVIII-XIX вв. Несколько слов об этом.

Университет традиционный, классический, по мнению специалистов, является детищем ученого-географа Александра фон Гумбольдта, модель которого тот воплотил в Берлинском университете в 1808 г. [4: 65-78]. Как известно, Гумбольдт связал исследование и преподавание, поэтому преподаватель занимался наукой и передавал полученные знания студентам. Позже эта модель распространилась в Европе и в США. Нетрудно заметить, что и отечественные университеты переняли основные черты немецкой организации высшего учебного заведения. Главной задачей такого классического университета, как уже упоминалось, создание идеологии для студентов (и государства), трансляция культуры и формирование будущего гражданина той или иной страны. Все трудности, которые возникали в вузовской жизни не могли поколебать подобной цели.

Как известно, новый исторический период, названный постмодерном, когда отрицаются главные основы общества – индустриальный уклад экономики и национальный характер государства, начался с 50-х гг. XX в. [5: 3-8; 6: 13]. Меняется и суть университета: начинается процесс, при котором

гуманитарные науки утрачивают свое центральное положение, а следом не вырабатывается идеология и гражданская позиция студентов [1: 7-13]. Университет начинает создавать, в лучшем случае, лишь автономных квалифицированных работников (чиновников) для производства, для которых сам университет не является прежней колыбелью культуры, рационального мышления и патриотизма [7: 19]. На Западе считают, что этот процесс превращения университета в корпорацию, создающую таких работников, необратимым [1: 12, 17]. Но поскольку наше государство пытается сохранить добрые традиции прежнего университета, начиная с гуманитарных наук – расширяя и повышая их статус – это говорит о сохранении вектора на национальное государство и его носителя студента (а потом и выпускника) как гражданина. Вероятно, весь вопрос только в том: может ли волевое решение государства противиться мировой тенденции разрушения классического университета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута; Гос. ун-т-Высшая школа экономики. М.: Изд. дом гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
- 2 Черняков А. А. Проблема передачи знаний оптимального уровня по философии в современном техническом вузе // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. № 2 (10). 2021. С. 58-66.
- 3 Черняков А. А. Актуальность проблемы подготовки универсального специалиста в современном техническом вузе // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. № 2 (13). 2022. С. 76-83.
- 4 Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос. № 5-6 (35). М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2002. С. 65-78.
- 5 Волков В. Н. Постмодерн и его основные характеристики // Культурное наследие России. 2014. № 5 (2). С. 3-8.
- 6 Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. Н. А. Шматко. СПб.: Алетейя; М.: Ин-т экспериментальной социологии, 1998. С. 13.
- 7 Barzun J. The American University: How It Runs, Where It Is Going. 2nd ed. With an Introduction by H.I. London. Chicago; L.: University of Chicago Press, 1993. 364 p.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

Е. В. Щекотин

Россия, г. Новосибирск, Сибирский государственный университет водного транспорта

РЕФОРМА СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются вопросы реформирования системы высшего образования в России. Показано, что неизменными сохраняются противоречия между сложившимися в российском обществе социально-экономическими отношениями и формой высшего образования, сохраняющей значительное влияние советской системы подготовки кадров.

Ключевые слова: высшее образование, реформа высшего образования, развитие системы высшего образования.

Ожидание очередной реформы высшего образования в Российской Федерации, анонсированной в 2022 г., представляется нам подходящим поводом, чтобы подвести итоги развития высшего образования в нашей стране, обсудить состояние на сегодняшний день и проблемы в этой сфере, которые накопились за последние десятилетия. Полагаю, можно уверенно констатировать, что высшее образование характеризуется целым рядом кризисных явлений. Хроническое стремление реформировать систему высшего образования в постсоветский период России, на наш взгляд, как нельзя лучше отражает наличие этих кризисных явлений и поиск оптимальных решений, которые, к сожалению, на практике носят паллиативный характер. Анонсированная масштабная реформа также, как представляется, будет чередой полумер и компромиссов, которые напоминают попытку налить новое вино в старые меха.

В основе перманентного кризиса высшего образования лежит, на наш взгляд, изначальное противоречие, на решительное устранение которого нет достаточной политической решимости и которое приводит к тому, что все реформы приводят к половинчатому результату, лишь углубляя кризисные процесс. Это противоречие связано со стремлением соединить очевидно несовместимые вещи – советское наследие и западную систему высшего образования. С одной стороны, нам досталась от Советского Союза самобытная, также сложившаяся в результате многочисленных экспериментов, и

доказавшая свою эффективность для решения определенных задач система подготовки кадров. С другой стороны, вместе с Советским Союзом ушла в прошлое и та система социально-экономических отношений, развитие которых обеспечивала советская система образования.

Сложно переоценить вклад советской системы образования в решение важнейших задач, которые вставила перед страной – индустриализации, победы в Великой отечественной войне, послевоенное восстановление, выход в космос и т.д. Однако, очевидно, что эта система совершенно не подходит для тех социально-экономических отношений, сложившихся в нашей стране после разрушения СССР. И если в 1990-е гг. отсутствие решительных реформ в этой сфере можно объяснить тем, что в стране бурно шел процесс становления капитализма и эта сфера осталась за рамками фокуса внимания реформаторов той поры, то почему высшее образование не подверглось радикальной перестройки в соответствии с новыми реалиями позже в 2000-е гг., остается непонятным.

Наиболее радикальным изменением в этой сфере стало введение ЕГЭ и переход на бакалавриат, однако ключевой принцип советской системы – существование массового бесплатного высшего образования, остался неизменным. Так, сегодня ежегодно за счет государственного бюджета обучается порядка 590 тыс. чел. Если в условиях советской системы такая благотворительность была оправдана – выпускник вуза был обязан отработать определенный период времени по распределению, то остается загадкой почему сохраняется этот поход сегодня, когда нет системы распределения выпускников. Учитывая реалии послевузовского трудоустройства, когда далеко не все выпускники идут работать по специальности, такой подход выглядит как совершенно бесцельные траты.

Следствием сохранения очевидно устаревшего подхода к обучению студентов за государственный счет является дальнейший разрыв между системой образования и реальной социально-экономической жизнью. Распределение бюджетных мест по специальностям основана на прогнозах потребностей рынка труда и совершенно не учитывает желания и мотивация самих выпускников школ. В результате в вузы приходят слабо мотивированные студенты, которым нужен только «диплом», «корка» и которые не заинтересованы в получаемом образовании, так как они планируют заниматься другой деятельностью после вуза. Особенно остро эта проблема в региональных вузах, куда приходят люди, привлеченные только возможностью получения бесплатного образования, а отнюдь не профессиональными перспективами.

Эта тенденция подтверждается социологическими исследованиями. Так, по данным ВЦИОМ среди молодежи 18-23 лет (так называемые зуммеры) 46 % считает, что высшее образование нужно для успешного трудоустройства, 28 % - для успешного построения карьеры, как источник специальных знаний, позволяющих стать профессионалами вузы рассматривает только 18 % зуммеров [2]. В восприятии молодежи получение высшего образования облегчает процесс трудоустройства, но в тоже время большая часть населения (65 %) считают, что успешную карьеру можно сделать и без диплома о высшем образовании. Не удивительно, что в этой связи все больше школьников предпочитает после 9 класса поступать в средние специальные учебные заведения. По состоянию на 2024 г. количество выпускников 9 классов, поступающих в ссузы (42 %), сравнялось с количеством перешедших в 10 класс (43 %) [3].

К сожалению, объявленный в 2022 г. проект реформы не содержит какого-либо внятного решения этой проблемы, но содержит еще ряд противоречий на уровне планирования, что заставляет усомниться в успехе и этой реформы. Так, постулируется что проектируемая система высшего образования будет ориентироваться одновременно на принципы фундаментальности и практичности. Невозможно представить, каким образом планируется совместить эти два противоположных принципа. Обеспечение фундаментальности образования возможно только в условиях, когда существует тесная связь науки и системы образования. Специфика нашей системы, опять-таки доставшаяся нам от советского прошлого, это разделение вузовской науки и академической науки, существующей в рамках Академии наук. Действительно, в некоторых случаях, когда вузы тесно связаны с академическими институтами, эта связь устанавливается, и здесь возможно говорить о фундаментальности образования. Но львиная доля вузов оторвана от академической науки, а вузовская наука представляет собой зачастую грустное зрелище. В условиях дефицита финансирования, высокой нагрузки преподавателей, реально наукой занимаются только отдельные преподаватели. При этом у вузов нет, как правило, интереса в развитии фундаментальной науки, вузовская наука носит, прежде всего, прикладной характер в форме пресловутых хоздоговорных работ.

Не менее противоречивой получается ситуация и с практикой. Если в советское время вузы были тесно связаны с конкретными предприятиями, и за счет этого обеспечивалась практическая подготовка выпускников, то в сегодняшних реалиях вузы оторваны от реальных секторов экономики. За редким исключением вузы выступают в роли бедного родственника, чтобы устроить студентов на

практику, не говоря уже о том, чтобы более тесно сотрудничать с предприятиями. Обучение в вузах в ситуации разрыва между образованием и производством всегда отстает от передовых технологий просто в силу различия в скорости функционирования этих систем. Даже если не принимать во внимание, что студентов обучают конкретные преподаватели, которые далеко не всегда знакомы с передовыми разработками, изменения в системе образования происходят значительно медленнее, чем в реальной экономике просто в силу бюрократической неповоротливости системы образования. Неслучайно, крупные корпорации все более активно создают свои собственные корпоративные университеты, где готовят кадры для собственных нужд.

Достаточно эффективное решение этой проблемы, на наш взгляд, было бы обращение к раннему советскому наследию – к опыту государственного электромашиностроительного института имени Каган-Шабшая. Это своеобразное учебное заведение существовало в СССР в 1920-30-е гг. и было единственным частным вузом в тот период. Особенной чертой этого вуза была очень тесная связь с производством – студенты четыре дня в неделю работали на предприятиях отрасли электромашиностроения и только два дня учились в аудиториях. Такая форма обучения представляла своеобразный симбиоз очного и заочного обучения. Такой подход позволял готовить высококлассных узких специалистов за 2–3 года, при том, что в обычных технических вузах обучения в то время составляло 4-5 лет. Обучение в государственном электромашиностроительном институте, кстати, было бесплатным за счет того, что образование оплачивалось из заработной платы студентов [1].

В этой связи будет только нарастать неравенство вузов. Передовые и престижные вузы, привлекающие студентов с высокими баллами ЕГЭ и часто связанные с академическими институтами, будут дальше развиваться, а так называемые «неселективные» вузы, принимающие всех абитуриентов без конкурса, будут и дальше стагнировать. Причем эти вузы оказываются в двойной спирали стагнации. В условиях системы ЕГЭ талантливые и мотивированные абитуриенты вымываются из регионов и концентрируются в столичных вузах. Региональные «неселективные» вузы, которых большинство в нашей системе образования, принимают абитуриентов с низкими баллами, с низким уровнем мотивации, как следствие – страдает воспроизводство научно-педагогических кадров. Из слабо подготовленных абитуриентов получают слабые студенты, а из этих студентов, в свою очередь, не получают преподаватели. Следствием этого является старение профессорско-преподавательского состава со всеми вытекающими из этого последствиями и отсутствие воспроизводства кадров. Также фундаментальным фактором неравенства в системе высшего образования, сохранившимся от советского прошлого, является отраслевая подведомственность вузов. Положение вузов кардинально отличается в зависимости от того, какое ведомство является их учредителем. Одни ведомства-учредители внимательно относятся к подведомственным вузам, для других – подведомственные вузы являются скорее обузой и вызывают соответствующее отношение.

К сожалению, приходится констатировать, что ожидаемые итоги объявленной реформы будут столь же скромными, как и всех предыдущих. Без перехода к совершенно новой системе, которая отказывается от влияния советской системы, российское высшее образование так и застынет в своем развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Арманд Д. Л. Путь теософа в стране Советов: Воспоминания. М.: Аграф, 2009. 607 с.
- 2 Высшее образование в России: мониторинг // ВЦИОМ. 2024. 26 ноября. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vysshee-obrazovanie-v-rossii-monitoring>
- 3 Индикаторы образования: 2026: статистический сборник / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг и др. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2026. 476 с.

Рекомендовано к опубликованию членом редакционной коллегии И. А. Васельцовой

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

Актуальные вопросы истории и философии

Арланов А. А., Асташкин Р. С. Приватизация 1990-х гг. в России: дискуссия об альтернативах	3-5
Асташкин Р. С., Устюгов Р. А. Долг и стыд: эволюция кредитных практик в русском обществе (XVIII – начало XX в.)	5-8
Афанасьевский В. Л. К проблеме определенности общественного сознания в историко-культурном пространстве Киевской Руси	8-11
Бурматнов А. А., Воробьева О. Б. Культурфилософия современного кинематографического искусства (на примере российского кинопроката)	11-14
Горькая Ж. В., Горький А. С. Цифровой конфликт идентичностей в профессиональном образовании	14-18
Жданова А. В., Шматов Е. Н. История создания железнодорожных переездов. Совершенствование устройств безопасности	18-21
Зулаев А. П., Воробьева О. Б. Антиутопический поиск в художественной литературе (на примере Романа Рэя Бредбери «451° по Фаренгейту»)	21-23
Максимов И. В., Фахрисламова И. В. Крымская война как катализатор великих буржуазных реформ	24-26
Мочалов М. Ю., Шутов В. В. Куйбышевский техникум железнодорожного транспорта в 1942 г. (по архивным материалам)	26-29
Немич Н. Н. Проблема небытия в философии и способы его языковой репрезентации: аналитический обзор	29-33

СЕКЦИЯ 2

Православная теология

Агапов О. А. Понятие «Человечность» в русской культуре: история и вопросы современного понимания	34-35
Артамонова Л. М. К вопросу о создании и начале обустройства ключегорской Богородицкой женской обители Самарской епархии	36-38
Борисов И. С. Богословие иконы: догматические основы и литургический контекст	38-40
Вертей О. Ю. Хлыстовство в Самарской губернии в конце XIX – начале XX века: вероучение, духовные практики, статистика	40-46
Ляпина А. В. Самарские выпускники Санкт-Петербургской духовной академии на службе Санкт-Петербургского епархиального ведомства в первой четверти XX века	47-53
Нестерова С. А. Методика формирования духовно-нравственных ценностей в рамках учебно-профессиональной деятельности в вузе	53-57
Смирнов Ю. Н. Об отношении в Самарской епархии к школьному образованию татар-старокрещен во второй половине XIX в.	58-60

СЕКЦИЯ 3

Современные тенденции развития русской и славянской филологии:

теория и методика преподавания

- Агрова Г. Н.** «...Склонюсь пред елью, рядом с вербой»: специфика интерпретации дендронима «Ель» в лирике Б. Ахмадулиной..... 61-63
- Афонина Л. В.** Формирование ценностного отношения младших школьников к орфографии и грамотному письму..... 64-68
- Бакула В. Б., Коренева А. В.** Тексты Кольского региона как объект филологического исследования..... 68-72
- Беднарская Л. Д.** Россия спасётся праведниками..... 72-77
- Богданова Е. С.** Приобщение детей к культурно-историческому наследию России средствами языка и чтения 77-82
- Богданова Е. С., Горшкова Н. В.** Сравнительно-сопоставительный метод изучения фразеологии в начальной школе..... 82-85
- Воеводина Е. В.** Текстологический анализ музыкально-поэтических текстов «Сборника песен Самарского края» (1862) В. Г. Варенцова и «Сборника русских народных песен» (1866) М. А. Балакирева 85-90
- Голубков С. А.** Забытые писательские имена и их роль в литературоведческом достраивании панорамы историко-литературной эпохи 91-95
- Давыдова Р. С.** Типологическое своеобразие вымышленных прагматонимов в сфере пищевой промышленности: сопоставление номинаций кондитерских изделий и детского питания 95-98
- Емелина И. Н.** Опыт работы по формированию интереса и потребности в чтении книг у детей с нарушениями зрения 99-101
- Иванян Е. П., Тевосян М. Г.** Любовь к русскому слову на материале повестей Н. Вишняковой о Виолетте Фиолетовне в старшей школе 101-105
- Канунникова Е. В.** Приёмы формирования функциональной грамотности учащихся 5–7 классов на уроках русского языка 105-107
- Леонова О. Е.** Статистические исследования развития медиазависимости у дошкольников 107-109
- Лунева Л. П.** Системный подход к формированию ценностного отношения к русскому языку в русле единой концепции культурной речевой среды..... 109-111
- Макшакова З. М.** Методика развития языковой личности студента в условиях цифровой коммуникации с искусственным интеллектом..... 111-115
- Мелихова И. В.** Приобщение детей дошкольного возраста к устному народному творчеству через двигательную активность 116-120
- Перебейнос Е. Е., Богданова Е. С.** Фольклорные тексты как средство развития речи младшего школьника в условиях интеграции уроков русского языка и литературного чтения..... 120-123
- Перепелкин М. А.** Навстречу миру – в поисках человека: неоконченный рассказ Н. Г. Гарина-Михайловского «Вариант» 124-126
- Пересветова Е. В.** Приём сопоставления на уроках русского языка как средство интеллектуального и эмоционального развития учащегося 127-129

Петрушова М. В. Влияние интеллектуальных информационных систем на формирование коммуникативно-речевой компетенции у студентов вуза	129-132
Политова Л. В. Дисциплина «Русский язык и деловые коммуникации». Наполнение и приоритеты.....	132-134
Преймак Е. В. Языковая личность как культурный проект Кирилла и Мефодия: от азбуки к национальному самосознанию	134-137
Романов Д. А. Семейные главы повести Л. Н. Толстого «Юность»: изменения авторского замысла и поиски его языкового воплощения	137-140
Рябова И. Ю., Щеголева Ю. Ю. Тактильные книги из фетра как средство развития речи детей дошкольного возраста	141-142
Скворцова О. А. Проблема сохранения культурной идентичности в речевом развитии дошкольников: вызовы цифровой среды и пути их преодоления	143-144
Смеюха В. В. Слова-мемы в современном медийном пространстве: функциональный аспект ..	145-147
Чаусова О. В., Зотеева Т. С. Глаголы-ремарки в повестях Н. Вишняковой как средство репрезентации педагогической коммуникации	148-150
Щукина Д. А. Профессиональный сленг в нефтегазовой промышленности	151-153

СЕКЦИЯ 4

Иностранные языки и литературы в научно-образовательном дискурсе современной России

Арланова Т. Л. Оценочная лексика в современных новостных статьях онлайн-изданий (на материале английского языка)	154-157
Борисова Е. Б., Ермакова Е. А. Экспликация исторического и культурного контекста в англоязычной версии путеводителя по Санкт-Петербургу	157-162
Веденёва Ю. В., Лимановская Д. Г. Лингвокультурный потенциал художественного произведения для детей (на материале романа Т. Пратчетта “The amazing Maurice and his educated rodents” («Изумительный Морис и его учёные грызуны»)).....	162-164
Денисов Д. В., Аверина Н. Б. Механизмы циклообразования вокального цикла «Не разлучат» Д. Денисова: текст поэтический и музыкальный	165-170
Кабанова Е. В. Цифровая трансформация оценивания: опыт применения БРС по дисциплине «Иностранный язык» в вузе	170-174
Кашевская А. М. К вопросу о методологической и методической культуре преподавателя транспортного вуза	174-176
Кёниг К. М. Навыки использования искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку.....	177-179
Кирышова К. М., Панина Н. В. Функционально-прагматические особенности малоформатных новостных сообщений Американской компании “News corporation”	179-180
Кузьмина А. П., Сутягин К. А., Киямова А. Ю. Роль иностранных языков в логистике	181-183
Лесняк М. В., Ильина Д. Ю. Визуально-вербальные приемы лингвокреативности в современном немецком комиксе (на материале комикса Ф. Фликса «Мюнхгаузен. Правда про неправду»)	184-187
Николаева Л. В. Лингвистические особенности молодежного сленга на материале современных британских сериалов	188-189
Николаева С. В., Панина Н. В. Языковые особенности речевого портрета Дастина Хендерсона (на материале сериала “Stranger things”)	190-191

Сарычева А. Е. Фонетический аспект в оценке сформированности лингворегионоведческой компетенции иностранных студентов при обучении говорению	191-193
Трифорова М. Д., Веденёва Ю. В. Речевой портрет героини анимационного фильма (на материале «Beauty and the beast»)	194-196
Халиков М. М. Антонимия – нелексическая и неязыковая	196-199
Чан Фыонг Бао Нгок Цифровые интеллектуальные помощники в изучении русского языка как иностранного: опыт использования, перспективы интеграции.....	200-203
Черкасова М. Н., Ващенко М. И. Потенциал видеоигры для изучения иностранного языка ...	203-205
Черноштан О. Н. Мышление роста или осознанность: в поисках подхода к включению материалов психологической направленности в учебные курсы по иностранному языку в средней и высшей школе	206-210

СЕКЦИЯ 5

Проблемы образования и воспитания

Ащеулова Т. А. История страны в плакатах.....	211-213
Гуменникова Ю. В. Матричная модель студенческой самостоятельной учебно-познавательной деятельности	213-215
Заикина Я. А., Жесткова Е. А. Внутришкольное управление как фактор преодоления профессиональной стагнации учителя в условиях системных изменений образования.....	215-217
Ислаев В. Ф., Нагин А. В. Социальная инерция воспитательных практик молодежи	218-221
Коноплева Е. Н., Жесткова Е. А. Организационно-управленческая деятельность заместителя директора школы по обеспечению качества образовательного процесса в начальных классах ..	221-224
Лунькова Е. Ю., Балкиева А. С. Роль цифровых технологий в сохранении и трансляции культурно-исторических традиций, образования и воспитания потомков амурских казаков	224-226
Мамина Л. В. Практико-ориентированные задания как средство формирования экологической культуры обучающихся СПО транспортного профиля	227-229
Манолый А. А. История студенческого отряда «Экспресс» Саратовского техникума железнодорожного транспорта	230-231
Нагин А. В., Туркменов И. О. Социальный капитал студенческого отряда.....	232-235
Пачколин В. А., Тихонова Н. В. Профессионально ориентированное обучение английскому языку в образовательной организации СПО СамКЖТ им. А.А. Буянова.....	235-238
Пластун О. В. Обучение младших школьников написанию сочинений на основе сравнительной характеристики в контексте формирования функциональной грамотности.....	239-241
Пыrkova М. А., Туркменов И. О. Отраслевая идентичность студентов транспортного вуза в контексте миссии университета и трудовых практик молодежи.....	242-244
Пыrkova М. А., Гнатюк М. А., Усов В. Н. Этические пределы диагностики и использования данных об идентичности в образовательной организации	245-247
Синицын Н. Д., Туркменов И. О., Усов В. Н. Цифровая социализация и информационная безопасность молодежи: матрица рисков и педагогическое сопровождение	248-251

Тимченко О. Г. Современные цифровые инструменты в руках учителя начальных классов: от инструментальной модели к контекстной.....	251-254
Туркменов И. О., Нагин А. В., Ислаев В. Ф. Студенческие отряды как пространство формирования отраслевой идентичности студенческой молодежи	254-257
Туркменов И. О., Ислаев В. Ф. Социально-профессиональное самоопределение студенческой молодежи через практики студенческих трудовых отрядов	257-260
Усов В. Н., Ислаев В. Ф., Нагин А. В., Сеницын Н. Д. Влияние профессионального обучения членов студенческих отрядов на отраслевую идентичность.....	260-263
Усов В. Н., Туркменов И. О. Студенческие отряды как механизм накопления социального капитала и профилактики рисков молодежной социализации	263-267
Фадеев Е. О. Отраслевая идентичность молодежи в условиях глобализации: трудовые ценности, занятость и коллективные социальные практики.....	267-270
Черкасова М. Н., Доломан И. Б., Копылов Е. В. Связь поколений и секрет научного потенциала ученого: рефлексия в образовательном процессе	270-272
Черницына Р. Н. Основные компоненты познавательной деятельности студентов вуза	272-276
Черницына Р. Н., Гуменникова Ю. В. Уровни познания и структура познавательного процесса студентов вуза	276-279
Черняков А. А. Университет в эпоху социокультурного кризиса.....	279-281
Щекотин Е. В. Реформа системы высшего образования: проблемы и перспективы	281-283

Научное издание

НАУКА И КУЛЬТУРА РОССИИ

Материалы XXIII Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых равноапостольных Кирилла и Мефодия

28–29 мая 2026