

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)
ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ имени А.П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 1 / 2025

Редакционная коллегия:

А.А. Волвенко (главный редактор),
О.Н. Филиппова (заместитель главного редактора),
Х. Бак (Турция), И. Горетить (Венгрия), К.Р. Нургали (Казахстан),
М. Саньоль (Франция), О. Сюч (Венгрия),
С.А. Петрушенко, Т.М. Субботина, Л. В. Быкасова, О. В. Кравченко, Т. Д. Скуднова,
Д. В. Стаханов, М. П. Целых, В.С. Анохина, И.А. Тюшнякова, С.А. Фирсова

Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог, 2025, № 1. – 448 с.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, научными сотрудниками, магистрантами и студентами Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), МГУ имени М.В. Ломоносова, Московского университета имени А.С. Грибоедова, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Ошского государственного педагогического университета (Киргизская Республика), преподавателями Чешской Республики, а также учителями школ Ростовской области и сотрудниками ЦВР (г. Таганрог).

Авторы статей раздела «Филология» посвящают свои научные работы 100-летию со дня рождения Михаила Дмитриевича Бочарова.

Журнал рассчитан на научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов старших курсов.

Содержание

Раздел I. ФИЛОЛОГИЯ	7
Субботина Т.М. М.Д. БОЧАРОВ – УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ, РУКОВОДИТЕЛЬ	Ошибка! Закладка не определена.
Борис Л. А. ЛЕГЕНДА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ – ПРОФЕССОР О.С. ШИРОКОВ	9
Букаренко С.Г. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.В.МАЯКОВСКОГО	15
Бурок Т.Э. ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ТЕКСТЕ.....	27
Бутырина Л.Н. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОДИФИЦИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»)	33
Ваганов А.В. КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ФИГУР В РОМАНЕ Д.С.МЕРЕЖКОВСКОГО «ВОСКРЕСШИЕ БОГИ»	38
Гарькавская О.Г. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	43
Евсеева Е.Ю., Яковлева О.А. ФРОНТОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНТ Г.Ф. ШОЛОХОВ-СИНЯВСКИЙ.....	50
Жук А.П., Смоличева С.В. ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ А.А. БЛОКА В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ «СНЕЖНАЯ МАСКА»	55
Зотов С.Н. ЭВОЛЮЦИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ А.А. БЛОКА И СОФИОЛОГИЯ ЯКОБА БЁМЕ	61
Кеворков М.М., Кеворкова М.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЩЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ ВЛАДИМИРА МАЯКОВСКОГО В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	71
Ким Н.М. ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОЦЕНКИ ВРЕМЕНИ В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П.ЧЕХОВА С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ.....	81
Кликушина Т.Г., Погорелова Д.А. ПЕРЕВОД, СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА К-POP ГРУППЫ STRAY KIDS.....	86
Мазуренко М.В., Смоличева С.В. ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ	93
Млчхова М.Ю. ПОЭТИКА ЭКСПРЕССИОНИЗМА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ В.В. МАЯКОВСКОГО (ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВЕКА) В СИСТЕМЕ АВАНГАРДНЫХ ЯВЛЕНИЙ	98
Нурбек кызы Акинай ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.П. ЧЕХОВА	104
Павленко Л. Г. КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ.....	109
Рудакова Е.В., Букаренко С.Г. ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ОПИСАНИИ ДЕРЕВЬЕВ (по данным толкового словаря и лингвистического эксперимента)	119
Сатыбалдиев М.М., Турдубекова Э.Т. ТАГАНРОГ И РОССИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДУХЕ СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ	132
Симукова А.М., Субботина Т.М. «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ» И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЖАНРА РОМАНА-ПУТЕШЕСТВИЯ	136
Тимошенко Ю.М. ВАРИАТИВНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ	140

Торошов Т. К., Караева Р. К. ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ АНИМИСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ.....	147
Торошов Т. К., Караева Р. К. РЕГИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА В ТЕКСТАХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ	149
Федотова В.А. СОВЕТСКИЙ ЧЕХОВ: СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЧЕХОВСКИХ РАССКАЗОВ В ФИЛЬМЕ «СЕМЕЙНОЕ СЧАСТЬЕ» (1969)	153
Шкурко А.В., Шмидько Т.Г., Шмидько Г.А. ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И МУЗЫКИ В ЦВР Г. ТАГАНРОГ	156
Щитова Н.Г. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ.....	160
Раздел II. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ.....	165
Агеева В. А., Асташев В. А. РАСПОЛОЖЕНИЕ НЕМЕЦКО-ФАШИСТСКИХ ЛАГЕРЕЙ ДЛЯ СОВЕТСКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ НА ТЕРРИТОРИИ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	165
Барсегян А. М. ДЕПОРТАЦИЯ КАК ФАКТОР КОНСТРУИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ: НА ПРИМЕРЕ ДЕПОРТАЦИИ ТУРОК-МЕХЕТИНЦЕВ	170
Гарькавская О.Г., Майданчук С.Б., Нечипоренко Н.В. МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК РЕСУРС ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОБУ СОШ № 26 ГОРОДА ТАГАНРОГА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)	173
Гуров М.И., Малик К.Е. НА ПУТИ К РИЖСКОМУ МИРНОМУ ДОГОВОРУ: ДИПЛОМАТИЯ ПРОТИВОБОРСТВУЮЩИХ СТОРОН И ВЕЛИКИХ ДЕРЖАВ В ПЕРИОД СОВЕТСКО-ПОЛЬСКОЙ ВОЙНЫ	179
Джакели А.Э. ФЕДЕРАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЗАКАВКАЗЬЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЗДАНИЯ ЗАКАВКАЗСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И НЮАНСОВ ЕГО ЗАКОНОТВОРЧЕСТВА	185
Калитин И.Р., Анипирова О.А., Шукин Д.В. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА КАК КАТАЛИЗАТОР НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ЕЁ РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ НА ВНЕШНЮЮ ПОЛИТИКУ СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВА	191
Качевский П.С. К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ДВИЖУЩИХ СИЛ ПРОЦЕССА АНТРОПОГЕНЕЗА В ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....	197
Перцева В.О. ИСТОРИЯ СЕМЬИ В ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЧНОЙ ПАМЯТИ И ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....	202
Прокофьева Е.В., Глухов А.В. КОЛОНИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ВИЛЬГЕЛЬМА II В 1888-1911 ГГ.	207
Романченко Е.И., Смирнов И.Н. КОДИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА ЮСТИНИАНОВОЙ ЭПОХИ – КУЛЬМИНАЦИЯ ПРАВОВОГО НОВАТОРСТВА ВИЗАНТИЙСКИХ ЮРИСТОВ ЭПОХИ РАСЦВЕТА	213
Сердюкова И.В., Смирнов И.Н. РЕТРОСПЕКТИВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА И РОЛЬ ПАРТИЙНЫХ СЪЕЗДОВ В ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНОГО ОБЛИКА СОВЕТСКОГО ЧЕЛОВЕКА.....	217
Смирнов В.А., Волвенко А.А. ВОЕННАЯ СЛУЖБА ДОНСКИХ КАЗАКОВ ПО «ПОЛОЖЕНИЮ ОБ УПРАВЛЕНИИ ВОЙСКОМ ДОНСКИМ» 1835 ГОДА.....	227
Смирнов И.Н., Колосов Ф.Г. УЧАСТИЕ СССР В КОРЕЙСКОЙ ВОЙНЕ В 1950 – 1953 ГГ.	232

Стеценко В.В. РОССИЯ КАК ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРОПОРЯДКА: ВЫЗОВЫ, УГРОЗЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	237
Трапш Н.А., Автаев Е. Д. СЛОВАЦКАЯ 1-Я МОТОРИЗИРОВАННАЯ ДИВИЗИЯ (БЫСТРАЯ ДИВИЗИЯ) В БОЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА ЮГЕ СССР (1941–1943).....	242
Раздел III. ПРАВО	247
Камышанский Д.Ю. ПРИМЕНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ДОЗНАНИЯ.....	247
Коженко Я.В., Ваховский Д.В. ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ	251
Коженко Я.В., Веденин Г.А. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРАВА СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)	261
Коженко Я.В., Крюкова А. А. ОСОБЕННОСТИ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МАТЕРИНСКОГО СЕМЕЙНОГО КАПИТАЛА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	269
Макаренко С.Н. ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЗАЩИТЫ РЕЛИГИОЗНЫХ ЧУВСТВ ВЕРУЮЩИХ	277
Стеценко И. А., Маливенко М. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ.....	283
Тимофеев В.А., Сердюкова Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	286
Раздел IV. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА.....	293
Белоконова С.С., Гомонова М.И. ЦИФРОВЫЕ ПОМОЩНИКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	293
Илюшина О.В., Чистякова Т.А. ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА: ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ.....	298
Казанцева Е.В., Синчук М.А. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ И ДУХОВНЫЙ КОПИНГ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С УТРАТОЙ	302
Кибенко Е.И., Занина Т.Н., Ткачук П.В. РОЛЬ БАСКЕТБОЛА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	307
Кравченко О.В., Коваленко А.Л. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИКСОВ).....	316
Литвинова Д.С., Кихтенко С.Н. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ФИЗИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	321
Макарова Н.В., Бережная С.А. ДЕФИЦИТ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ	327
Макарова Н.В., Коваленко К.Н. АНАЛИЗ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ	334
Мищенко В. И., Гольцева Е. С. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОЦЕНИВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ	342
Наливаиченко И.В., Пилипенко Я.И. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	347

Пальмова Е.А. ДЕТСКАЯ БРИТАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ «МАТИЛЬДА» Р. ДАЛЯ)	352
Пуйлова М.А., Деркач М.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	358
Стеценко И.А., Ковярова В.А. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ МАОУ СОШ 25/11 ГОРОДА ТАГАНРОГА	363
Стеценко И.А., Шевченко О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	369
Филиппова О.Н., Бойченко Е.С. СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ	375
Хало П.В., Бегун О.В., Сыроваткина И.А. ТРУДНАЯ ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ И ЭЭГ-АНАЛИЗ	381
Холина О.А., Макаров А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	389
Чернова А.А., Кобякова Г.Н. ОСОБЕННОСТИ ОШИБОК НА ПИСЬМЕ ПРИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ	394
Раздел V. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ	400
Тимофеев В.А., Сердюкова Ю.А. ОСОБЕННОСТИ «ДОГОНЯЮЩЕГО» ГОСУДАРСТВА	400
Раздел VI. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА	409
Григоренко А.В. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ	409
Донских С.А., Гордиенко С.Д. ИЗУЧЕНИЕ ТЕПЛОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	412
Донских С.А., Смирягин В.А. ДОМАШНИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	418
Кихтенко С.Н., Чурсинова А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ	426
Холодковская Н.С.	432
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ТЕМУ «РОЛЬ НАЛОГОВ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА»	432
Шульженко Д.Ю., Чистякова Т.А. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ТОЖДЕСТВЕННЫМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМ УЧЕНИКОВ 5-6 КЛАССОВ	437
Сведения об авторах	441
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ	444
ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ	447

Раздел I. ФИЛОЛОГИЯ



К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ МИХАИЛА ДМИТРИЕВИЧА БОЧАРОВА

М.Д. БОЧАРОВ – УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ, РУКОВОДИТЕЛЬ

22 декабря 2024 года исполнилось 100 лет со дня рождения Михаила Дмитриевича Бочарова – замечательного учёного-литературоведа, педагога, преподавателя высшей школы. Будучи проректором по научной работе Таганрогского государственного педагогического института, деканом факультета русского языка и литературы, затем – на протяжении 20 лет - заведующим кафедрой литературы, Михаил Дмитриевич проявил себя как блестящий организатор научной и профессиональной жизни вуза. Без преувеличения можно сказать, что М.Д. Бочаров стал одной из легендарных фигур в галерее выдающихся филологов Таганрога.

В биографии М.Д. Бочарова немало страниц, общих для представителей его поколения. Родители Михаила Дмитриевича – крестьяне, люди малограмотные, но всю жизнь проявлявшие уважение к образованию и образованности. В сельской школе их сын окончил 6 классов, сохранив на всю жизнь добрые воспоминания о соучениках и самоотверженных доброжелательных учителях. Затем вместе с родителями он переехал в Ростов-на-Дону, где завершил школьное образование.

Как и многие его ровесники, едва начав взрослую жизнь, Михаил Дмитриевич стал участником Великой Отечественной войны. В январе 1942 г. М.Д. Бочаров добровольно вступил в Ростовский полк народного ополчения. Вместе с этим полком он перенёс тяжесть обороны и защиты Ростова от немецко-фашистских захватчиков. За проявленную смелость в ходе боёв за город Ростов-на-Дону восемнадцатилетний юноша был представлен к медали «За боевые заслуги». Всего в его наградном арсенале – Орден Отечественной войны 1-й степени и 12 боевых медалей.

Новые испытания принесла оборона Кавказа. Под Туапсе Михаил Дмитриевич получил тяжёлое осколочное ранение в правое плечо. Проблемы с подвижностью правой руки остались на всю жизнь, но Михаил Дмитриевич не позволял себе поблажек: всю жизнь занимался физкультурой. В 1945 году он стал студентом историко-филологического факультета Ростовского-на-Дону государственного университета. По окончании вуза М.Д. Бочаров вместе с женой отправился по распределению на Алтай, где работал в Горно-Алтайском пединституте, читал курсы по современной литературе, устному народному творчеству, по теории литературы. В этом же вузе он впервые проявил себя в должности заведующего кафедрой русского языка и литературы, а затем - заместителя директора по учебной и научной работе.

У молодого руководителя всегда находилось время для большой внеаудиторной работы со студентами: он руководил выпуском стенных газет, драматическим кружком, подготовкой конкурса чтецов.

В 1959 году М.Д. Бочаров защитил в Московском государственном университете кандидатскую диссертацию на тему «Комедия В.В. Маяковского «Баня», а в 1962 г. был утверждён в учёном звании доцента по кафедре «Литература». В 1966 г. решением Государственного Комитета по высшему образованию М.Д. Бочарову за успехи в научной деятельности присвоено звание профессора.

С 1964 г. Михаил Дмитриевич работал в Таганрогском пединституте – с перерывом в один год в связи с назначением на работу ректором в Елецкий пединститут (1965-1966 гг.) И снова – руководящие должности (декана, заведующего кафедрой, проректора по научной работе). Однако сам он всегда признавался, что интереснее всего было работать в аудитории – со студентами, аспирантами, молодыми педагогами.

Преподавательская судьба Михаила Дмитриевича сложилась так, что многие годы ему приходилось работать со студентами различных национальностей: в Горно-Алтайске готовить учителей русского языка и литературы для алтайских школ, в Таганроге – учителей для школ Узбекистана и Каракалпакии на так называемом «национальном отделении» ТГПИ, за что был отмечен знаком «Отличник народного образования Узбекистана».

Круг научных интересов М.Д. Бочарова отличался широтой. Он прекрасно знал литературу 1920-1930-х годов (особенно трепетно он относился к творчеству Владимира Маяковского), тщательно изучал творчество поэтов ранней советской эпохи. Особый исследовательский интерес вызывали у Михаила Дмитриевича вопросы становления нового театра в первые десятилетия XX века. Ряд научных статей он посвятил творчеству А.П. Чехова, М.А. Шолохова, Д. Бедного, И. Сельвинского, А.В. Луначарского.

Среди наиболее значимых публикаций М.Д. Бочарова – две монографии, методическое пособие по спецкурсу «Творчество В.В. Маяковского» и около 80 статей в самых авторитетных литературно-публицистических и научных журналах: «Октябрь», «Молодая гвардия», «Дон», «Филологические науки», «Вестник Московского Университета», а также в сборниках научных статей, изданных в Москве, Саратове, Вологде, Иванове, Ярославле, Таганроге.

Михаил Дмитриевич неизменно принимал участие в организации и проведении Чеховских чтений. Будучи деканом факультета русского языка и литературы, заведующим кафедрой литературы, он курировал большую научную работу по изучению творчества А.П. Чехова, много внимания уделял студенческим конференциям. Большую просветительскую работу М.Д. Бочаров проводил в качестве председателя правления Таганрогского отделения общества «Знание».

Для всех нас, его учеников, Михаил Дмитриевич был и остаётся идеалом истинного филолога-литературоведа, человека культуры. Он знал наизусть и цитировал огромное множество произведений поэтов XX века, стихи и художественная проза в его исполнении были образцом поистине актёрского мастерства и в то же время результатом серьёзного исследовательского осмысления. Внимание и уважительное отношение к коллегам и студентам, интеллигентная тактичность, чувство юмора и необыкновенное человеческое обаяние покоряли всех, кто его знал.

Памяти Михаила Дмитриевича Бочарова была посвящена Международная научно-практическая конференция «Русская литература XX века: смыслы, контексты поэтика», которая состоялась в Таганрогском институте имени А.П. Чехова (филиале) РГЭУ (РИНХ) 19-20 декабря 2024 года. Помимо вопросов, касающихся изучения научного наследия М.Д. Бочарова и его востребованности в XXI веке, в ходе конференции обсуждались проблемы методологии и методики изучения русской литературы, особенностей художественного языка русской литературы XX века, а также осмысления роли личности педагога-наставника в формировании профессионального мастерства преподавателя гуманитарных дисциплин. В настоящем разделе «Вестника Таганрогского института имени А.П. Чехова» представлена подборка статей участников конференции, созданных по материалам их выступлений.

Л. А. Борис

ЛЕГЕНДА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ – ПРОФЕССОР О.С. ШИРОКОВ

Аннотация. Профессор Олег Сергеевич Широков, преподававший в 70-90-е годы XX в. на филологическом факультете МГУ языкознание и связанные с ним предметы, стал за эти годы предметом восхищения многих студентов. Будучи полиглотом, он обладал исключительной эрудицией и сумел создать оригинальную методологию преподавания, запомнившуюся всем его слушателям.

Ключевые слова: Индоевропеистика, лингвистическая компаративистика, Введение в языковедение.

L.A. Boris

THE LEGEND OF THE PHILOLOGICAL FACULTY OF MSU – PROFESSOR O.S. SHIROKOV

Abstract. Professor Oleg Sergeevich Shirokov, who taught linguistics and related subjects at the Philological Faculty of Moscow State University in the 1970s-90s, became the subject of admiration for many students over the years. Being a polyglot, he possessed exceptional erudition and managed to create an original teaching methodology that was remembered by all his students.

Key words: Indo-European studies, comparative linguistics, Introduction to linguistics.

След человека в мировой истории. Начнем словами Александра Сергеевича Пушкина:

Два чувства дивно близки нам –
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.

Олег Сергеевич Широков, сам выпускник классического отделения филологического факультета МГУ, преподавал в Московском университете один из самых сложных и пугающих студентов-первокурсников предметов – «Введение в языкознание» с 1974 по 1997. За эти 23 года он стал легендарной личностью, вырастившей немало учеников, специализировавшихся на древних языках, лингвистической компаративистике, индоевропеистике и сравнительно-сопоставительном языкознании. Полиглот, обладавший удивительной эрудицией, он мог ошеломить вчерашнего школьника перспективой широты и богатства языковых явлений, которые (например, фонетика и словообразование) демонстрировались на текстах русской классической литературы. Будучи патриотом своей многонациональной страны, профессор подавал типологию языков на материале языков различных народностей, которые он сам исследовал в студенческих экспедициях, пускаясь со студентами в мысленное плавание по Волге, Каме, Енисею и успевая рассказать в том числе об обычаях и верованиях этих народов. Это был воистину гуманитарный подход, при том что сам Олег Сергеевич был последовательным приверженцем структурализма и успевал за год дать слушателям хорошую терминологическую базу и множество концепций языкознания. Возможно, поэтому студенты называли в шутку предмет «Широкознание», потому что охватить и усвоить всё было чрезвычайно сложно, но увлекательно, а трудности при сдаче экзаменов у Широкова, который лично принимал экзамен у каждого студента потока (в среднем 250 человек), вошли в прочную базу студенческих преданий и анекдотов филфака [6].

Эрудиция профессора Широкова вытекает из его жизненных обстоятельств: он родился в 1927-м в Арбатском переулке не в филологической семье, родители занимались медициной и физикой, но в семье была огромная библиотека и явная любовь к русской литературе, а особенно поэзии. И даже в суровые 30-е из дома не выбрасывали книг ни Блока, ни Есенина, которые на тот момент не считались идеологически одобренными поэтами [4]. Иностранные языки были обязательным навыком образованного человека, многие студенты помнят поговорку Олега Сергеевича: «Французскому должен научить отец за обедом». Широков также отлично знал немецкий и труды немецкой научной мысли читал в оригинале. Читал он всю жизнь запоем, в огромном количестве, а когда болезнь совсем обессилила его, он попросил студентов сдать в библиотеку его книги, потому что жена сама не сможет донести, нужны сильные парни. Когда Аида Васильевна Широкова показала нам несколько огромных сумок с книгами, мы поняли, что она точно не сможет, и удивились – а как он их принёс и действительно ли прочёл? Да, прочёл, это мы потом поняли по ссылкам в его последней книге, в которой, как он утверждал, была собрана вся его жизнь.

Определившись с филологией, Олег Широков пошёл на классическое отделение, где его научным руководителем стал М.Н. Петерсон, который, помимо греческого (и древнегреческого) языка, преподавал введение в языкознание, сравнительную грамматику индоевропейских языков, санскрит и литовский язык. Учениками Петерсона были Т.В. Булыгина, Т.Я. Елизаренкова, Вяч. Вс. Иванов, В.А. Кочергина, В.Н. Топоров и другие известные ученые. Широков гордился тем, что был его учеником, он, по-видимому, посещал все курсы учителя и впоследствии вёл аналогичные дисциплины. На лекциях по языкознанию он бегло писал примеры на греческом, санскрите, романских и германских языках, а когда мы, часто впервые увидевшие подобные знаки, пытались выразить ему своё восхищение, Олег Сергеевич скромно отвечал, что не он, а его учитель,

Петерсон, был истинным полиглотом и эрудитом, и при этом говорил: «Мои учителя – преподаватели классической гимназии – были истинными знатоками, а меня можно сравнить с разлитым по бутылкам вином из бочек с коллекционным выдержанным элитным напитком». «А я уже из третьего разлива», – шутил Широков, что не добавляло сомнений вчерашним школьникам, гордившимся своим поступлением в МГУ при огромном конкурсе. Но мы быстро забывали об уколах самолюбия, так как профессор начинал рассказывать о смешении народов и языков в Крыму, об остатках наречия у греческих переселенцев, о том, как, не имея фототехники и художественных талантов, они делали копии надгробных надписей из папье-маше и потом привозили их в Москву для дальнейших исследований. Годы спустя я узнала, что тема дипломной работы моего научного руководителя была «Собственные варварские имена греческих надписей Причерноморья», под руководством Петерсона. А ещё позже, уже в аспирантуре на занятиях по древнегреческому, услышала, как ссылаются на работы Широкова преподаватели классической кафедры, в частности, на монографию «История греческого языка» 1983 г. [12], на кандидатскую диссертацию по греческим типам склонения и докторскую по системе глухого консонантизма в новогреческом языке. Греческую тему он не оставлял никогда, расширив её до пересечений с албанцами, армянами и расширив целиком на Балканы («Введение в балканскую филологию») [11, 13, 9]. А когда Широков объявил факультативный спецкурс по греческой мифологии (18+ и с собственными слайдами, сделанными в Греции, в качестве иллюстраций), то на первой паре в субботу всегда был аншлаг – приходили студенты с разных курсов и разных факультетов.

Профессор Широков вёл также спецкурсы по общему языкознанию, лингвистической типологии и индоевропеистике, и время от времени объявлял спецкурсы по древним языкам (хеттский, санскрит и др.), но это были занятия для определившихся и хорошо подготовленных студентов старших курсов. Но и те, кто посещал только лекции на первом, хорошо помнили его спустя годы после окончания университета, каждый находил какое-то личное воспоминание, яркое впечатление, которое его поразило и заставило посещать дальнейшие занятия. Большинство из последних потоков помнит пример с бабушкой и внучкой, которые по очереди ходили в одну и ту же булочную (есть вариант с белой и чёрной кошкой и одной трубой) – когда в булочной внучка, значит, бабушка дома, и наоборот – так объяснял Олег Сергеевич принцип дополнительной дистрибуции. Мой сосед справа, отслуживший до университета в Афганистане, проникся уважением к языкознанию, когда срисовывал погоны офицеров царской армии – так профессор наглядно иллюстрировал принципы научной классификации [15, с.45]. А сосед слева, вундеркинд из филологической семьи, потрясённый вскользь брошенным замечанием о том, что грамматика Панини была написана стихами, сначала ушёл в глубокую задумчивость, а потом – в изучение восточных языков. Многие студенты из широкого круга вопросов, представленных на лекции по языкознанию, выбрали для себя тему будущих исследований – для диплома или для всей жизни.

Приведу несколько ярких примеров известных личностей, подпавших под обаяние педагогического таланта и широты мысли Широкова. Один из учеников Олега Сергеевича, ныне доктор филологических наук Красухин К.Г., специалист по сравнительному языкознанию и грамматике классических языков, составил очень детальные воспоминания о своём наставнике: «В сентябре 1979 года я, первокурсник классического отделения МГУ, пришёл в знаменитую Девятую поточную аудиторию I Гуманитарного корпуса на лекцию по введению в языковедение. У доски стоял высокий, очень импозантный мужчина в строгом тёмном костюме, несколько мефистофельской наружности: брови уголками, нос с горбинкой, борода клинышком. Представившись студентам, он сразу взял быка за рога: начал рассказывать о системе звуков, предложенной В.К. Третьяковым, и о соответствии её системе великого индийского грамматиста Панини, сопровождая свой рассказ записями на доске и лишь изредка заглядывая в свой конспект. Каждая лекция этого замечательного преподавателя сопровождалась фейерверком сведений не только из языковедения, но также из истории, философии, географии, литературы» [6]. Это так, профессор Широков был яркой личностью и внешне, и по содержанию. К.Г. Красухин также отметил его оригинальный подход к научному руководству: «Однажды, набравшись смелости, я спросил: «Олег Сергеевич, не порекомендуете ли Вы мне какую-нибудь тему?». Тема,

которую дал мне О.С., звучала неожиданно: «Возьмите какое-нибудь древнегреческое стихотворение, составьте его словарь, найдите этимологию каждого слова, объясните происхождение каждой формы». Очевидно, что ничего лучшего и нельзя было рекомендовать начинающему компаративисту. Рассматривая большое количество этимологий и грамматических форм, студент поневоле входит во все проблемы своей науки, составляет себе по возможности цельное представление о реконструкции праязыка и его рефлексах в исследуемом языке» [6].

Заведующий кафедрой сравнительно-исторического языкознания, проф. Ю.В. Рождественский, высоко ценивший Широкова и в то же время часто выступавший его оппонентом в научной дискуссии, в некрологе особо отмечал компетенцию коллеги и его внимательное отношение к студентам: «Олег Сергеевич был человеком страстным, принципиальным и смелым, не кланялся сильным мира сего, бескорыстно служил науке и видел главный свой долг в том, чтобы открыть путь в науку молодым. «Главное – это студент», – говорил он. Среди студентов и его старших товарищей по факультету о нём ходили легенды, да и он сам своим обликом поддерживал их. Трость, чётки, всегда официальный строгий костюм и главное – правильная, красивая, находчивая и страстная речь. Олег Сергеевич не вёл бытовых разговоров. Напряжённая внутренняя жизнь оставляла мало места для интимно-дружеских излияний. Это был подлинный профессор, каких ныне, увы, мало. <...> «Расскажите о пути Афанасия Никитина. С какими народами он должен был встретиться?» – мог спросить Олег Сергеевич на экзамене. Подобные вопросы нередко стали в тупик студентов, лишь формально прошедших курс истории и лингвистики. Между тем в самой книге О.С. Широкова «Введение в языкознание» содержится весь комплекс сведений по письменным и литературным истокам языков, по их генеалогической классификации и исторической географии. Подобные вопросы задавались дополнительно, тогда как главные вопросы билетов всегда относились к строгому структурному представлению языковой системы, выявляемой на историко-сравнительном основании» [8].

Студенткой Олега Сергеевича была Наталья Николаева, сейчас больше известная как создатель группы «Мельница», певица с псевдонимом Хелависа. Она рассказывала в одном из интервью, что увлечение кельтской культурой у неё было и до университета, но на первом курсе она услышала о трудностях кельтского языка, когда Широков рассказывал о ларингалах, и решила изучать кельтский, защитив впоследствии по нему кандидатскую диссертацию, а позже проведя параллели с ларингалами в арабском, так как знает более 10 языков. Она вспоминает: «Олег Сергеевич Широков, которого одна треть студентов ненавидела, вторая – боялась, а третья обожала... Помню, мы сидели перед экзаменами, которые принимал Широков, смотрели на него в окно библиотеки первого ГУМа, пытались по его головному убору понять, в каком он сейчас настроении. Он мог прийти в шляпе, в тубетейке или в замшевом берете с пером а-ля Сирано де Бержерак. И перо это означало, что он будет лютовать. – «Плывете вы вверх по Дунаю – какие языки у вас встречаются?» – Да, я обожала эту задачку Широкова. Какие языки, этносы и религии...» [3]. Много воспоминаний бывших слушателей рассеяны в интернете по блогам, соцсетям, сообществам, их объединяет личность лингвиста и яркость подачи языкового материала.

Языки Олег Сергеевич изучал как по книгам, древним и современным, так и во время своих многочисленных поездок. В студенческие годы он увлекался Скифией и ездил в Николаевскую область на места античной греческой колонии. После защиты дипломной работы Широков по распределению поехал работать в Черновцы. Ко времени его приезда Буковина только десять лет была частью СССР, молодой ученый застал преподавателей, которые при румынских властях ездили на стажировку за границу, один из доцентов учился в Париже у Антуана Мейе [6]. В этом краю исторически сложилась многоязычная обстановка: русский, украинский, румынский, идиш, угро-финские диалекты имели здесь давние традиции, а также поблизости находились деревни, населенные греками и албанцами, что предопределило интерес Олега Сергеевича к мультилингвизму и языковым контактам – интерес, который он передал не одному поколению своих студентов. Затем он продолжил свои исследования в Минске, где стал заведующим кафедрой общего языкознания в Институте иностранных языков. Его заветной мечтой были диалектические исследования в Греции и Албании, что на тот момент было невозможно, но Широков неумолимо ездил по различным местам поселений изучаемых народов в Советском

Союзе, исследовав села на Украине, посетив Мариуполь, Кавказ, Казахстан. Результатом работы стала трёхтомная монография «Развитие глухого консонантизма в новогреческих и албанских диалектах» (сокращенный вариант «Методика диахронического описания в фонологии»), в которой исследованы 53 греческих и 29 албанских диалекта и описаны процессы их развития [14].

На лекциях он рассказывал не понаслышке о разных народах нашей многонациональной родины – о кереках, чукчах, караимах, табасаранах и многих других – давая примеры лексем, необычных звуков, экзотических фактов. Прежде всего он был лингвистом с необычайным слухом и жадным интересом к музыке языков, его сравнительный подход к языкам базировался на анализе речи с позиций Московской фонологической школы, затем он переходил к морфологии и синтаксису, как к основе типологии. Поэтому в первом учебнике «Введение в языкознание» [10] вторая по объёму глава была посвящена фонетике и фонологии. «Самый объемный раздел посвящен сравнительно-историческому языкознанию, описанию истории современной компаративистики, анализу основных понятий, выработанных в рамках первого истинно научного направления в языкознании. Большая часть раздела посвящена описанию генеалогической классификации языков мира. Олег Сергеевич любил рассказывать о становлении научного языкознания, об ученых-компаративистах, открытиями которых был выработан научный метод сопоставительного исследования языков. Ярko и эмоционально представлял лектор идеи языковедов, демонстрируя научную полемику, развитие науки в работах Боппа и Гумбольдта, Шлейхера и Шмидта, Соссюра и Фортунатова. Читая лекции по введению в языкознание, профессор постепенно двигался от «структуралистского подхода к описанию языка в учебнике по языкознанию 1985 года, при котором главное место занимает фонология», к «антропоцентрическому и культурологическому подходу, реализованному в учебнике 2003 года, в котором освещается не только устройство языковой системы, но и связь языка и культуры, развитие письменности и литературы на национальных языках и т.п.» [2]

Академик В.М. Алпатов в воспоминаниях о «Нестандартном человеке» отмечал: «Учебников по этому курсу сейчас уже немало, и выработался особый их стандарт, исторически сложившийся. Классический его образец – замечательная книга Реформатского. <...> Однако учебник Реформатского, создав образец жанра, во многом закрыл возможности его совершенствования: большинство современных учебников слишком на него похожи, но не дотягивают до его уровня. И только Олег Сергеевич, в первом издании своего учебника ещё следовавший данному образцу, решил затем сделать всё по-другому. Учебник идет от конкретных языков: приводятся сведения о некотором языке или группе языков и при этом рассказывается о некотором специфичном для него языковом явлении. Скажем, вместе с данными о семитских языках говорится о структуре семитского корня, параллельно со сведениями о тюркских языках рассказывается о свойственной им так называемой гармонии гласных и т.д. Идея, что называется, носилась в воздухе, но лишь Олег Сергеевич её реализовал» [1]. В.М. Алпатов сетовал, что учебник автору не довелось довести до конца, как не случилось написать книгу о Н.Я. Марре и марризме, хотя в 90-е О.С. Широков сумел собрать целый дискуссионный зал на тему «Марр и Сталин». Многие его коллеги сетовали на то, что он не записывал свои блестящие выступления, и он сам признавался, что писать ему труднее, чем выступать с устными докладами.

Олег Сергеевич многого не успел, хотя всегда был очень активным человеком. И путь от Космодамиановской набережной, где он жил, до Университета всегда с лёгкостью проходил пешком (примерно 15 км). Он активно участвовал в общественных переменах в жизни страны, одним из первых начал носить значок с триколором. Выполняя свой учёный долг перед обществом, О.С. Широков несколько лет читал курсы по истории сакрально-канонических и близких к ним текстов в Свято-Тихоновском богословском институте. Однажды, в середине 90-х, подойдя к кафедре, мы, студенты, с удивлением увидели, как профессора Широков и Рождественский подпевают священнику, и нам, невежам и атеистам по умолчанию, тихо разъяснили, что происходит освящение кафедры. Олег Сергеевич организовывал и направлял учебную работу на объединённой кафедре общего и прикладного языкознания, внося в неё твёрдые научные основания, ввёл в обиход жизни кафедры ежегодные конференции по

сравнительно-историческому языкознанию, получившие название «Фортунатовские чтения» (Ф.Ф. Фортунатов возглавлял кафедру с 1876 по 1902 год) [7].

За много лет работы редактором Вестника МГУ (серия Филология) профессор Широков сумел издать статьи незаслуженно забытых русских филологов, например, Н.С. Трубецкого, учившегося на этой же кафедре с Петерсоном. Олег Сергеевич был сторонником евразийской теории и его взгляды нашли отражение в составлении и редактировании сборника «Исход на Восток», где О.С. Широков выступил со статьёй «Проблема этнографического обоснования евразийства» в 1997 году, до того как теория получила широкое распространение [5, с.4].

В свой последний год (1997), когда он узнал о своём страшном диагнозе, а я ещё только писала диплом, он внезапно купил компьютер и объяснил, что ему надо спешить и писать книгу, вмещающую все его знания. Компьютер того времени сейчас нам показался бы тягостно медлительным и неудобным, были проблемы с сохранением текста, но профессор радовался, как ребёнок, что может печатать всеми доступными шрифтами сразу, хотя китайские иероглифы он вероятно не успеет одолеть, а потому будет писать примеры в китайском разделе транскрипцией. Поэтому иллюстрациями были не только рисунки погонов и кипу, но и фрагменты текста Евангелия от Матфея, чтобы показать и особенности графики, и фонетические различия сравниваемых языков. Например, [15, с.280]:

Евангелие от Матфея.

Старославянский текст

**3. И глагола нмѣ прѣтѣчани
глагола Се изиде сѣян да сѣетъ.**

Русский текст

3. И поучал их много притчами, говоря: Вот, вышел сеятель сеять;

Белорусский язык

**3. І гаварыў ім многа
прыпобѣсьцямі, кажучы: Вось
вышаў сѣйбіт сеяць.**

Украинский язык

**3. І промовляв до него багато приповістями, глаголючи:
Ото вийшов сїяч сїяти;**

Польский язык

**3. I mówił do nich wiele w
podobieństwach. I rzekł: Oto
wyszedł rozsiewca, aby rozsiewał.**

Чешский язык

**3. I mluvil jim mnoho v
podobenstvíh řeka: Aj, vyšel roz-
sevač, aby rozsíval.**

Но всю Вавилонскую башню мировых языков ему собрать воедино не удалось. Ученики, собиравшие с жесткого диска кирпичики этого недостроенного здания, прекрасно знали, что книга должна называться не «Введение в языкознание», а «Языковедение», это было у него принципиально – ведение языка. Собрать удалось 380 страниц по индоевропейским языкам и только 100 по неиндоевропейским. Но ещё есть прекрасная глава по фонологии, иллюстрированная любимыми стихами профессора. Удивительный раздел в главе «Лексикология» – «Великорусская лексика в её историческом развитии» с параграфами «58. «Куликовская битва и политическое возвышение Москвы. Становление московского просторечия», «61. Распространение православия на северо-восток от Москвы – важнейший фактор в укреплении великорусского влияния» [15, с.184-190] и много других культурно-исторических комментариев для введения в науку о языках. Лебединая песня великого лингвиста остается ценным памятником филологической мысли и неудобным артефактом, не вмещающимся в рамки традиционного преподавания. Но задан вектор и осталась память – в напечатанных трудах и в ненаписанном, но услышанном слове.

На экзамене по введению в языкознание профессор Широков имел обыкновение давать стихотворение в качестве объекта для разного вида транскрипций – фонетических, фонематической, интонационной. «Вам я хочу дать что-то особенное!» – сказал мне Олег

Сергеевич и надиктовал строчки из Мандельштама: «Веницейской жизни, мрачной и бесплодной, Для меня значение светло... Дальше продолжите сами и сделайте транскрипции.» Профессор верил, что мы знаем и литературу, и географию, и фонологию, и типологию. И я продолжила: «Вот она глядит с улыбкою холодной В голубое дряхлое стекло...» – и пока транскрибировала, думала: почему мне дали такое мрачное стихотворение в такой прекрасный весенний день; но, вспоминая этот момент через много лет, я снова чувствую себя особенной, и значение ушедшей жизни для меня светло, и мы продолжаем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатов, В. М. Нестандартный человек (Воспоминания об Олеге Сергеевиче Широкове). – URL: <https://librarius.narod.ru/personae/osshi2.htm> (дата обращения: 14.04.2025).
2. Волошина, О.А. Учебники по языкознанию О.С. Широкова как отражение смены научной парадигмы в лингвистике конца XX в. / Материалы Международной научной конференции «Наследие трудов О.С. Широкова – к 95-летию со дня рождения профессора МГУ Олега Сергеевича Широкова» 22 декабря 2022 года – М., 2025.
3. Данилова, Анна, Наталья О'Шей. Хелависа – о научной карьере, воспитании детей и первых концертах «Мельницы» / «Правмир», 15 июля 2024 г. – URL: <https://www.pravmir.ru/pojdu-na-filfak-tam-neissledovannye-kelty-helavisa/> (дата обращения: 14.04.2025).
4. Двойной портрет (филологи-классики о филологах-классиках): Сб.статей / Сост. М.Н. Славятинская. - М.: МГХПА им. С.Г. Строганова, 2011. - 192 стр.
5. Исход к Востоку. Философия Евразийства. / под ред. О.С. Широкова – М.: «Добросвет». – 1997, 284 с.
6. Красухин К. Г. Школа, не попавшая в струю. (О.С. Широков, общее и индоевропейское языкознание). – URL: <https://librarius.narod.ru/personae/osshi3.htm> (дата обращения: 14.04.2025).
7. Очерки истории кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания. МГУ. – URL: <https://genhist.philol.msu.ru/istoriya/> (дата обращения: 14.04.2025).
8. Рождественский, Ю.В. Памяти Олега Сергеевича Широкова – URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_27.shtml (дата обращения: 14.04.2025).
9. Широков, О.С. Введение в балканскую филологию – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 191 с.
10. Широков, О. С. Введение в языкознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 264 с.
11. Широков, О. С. Греко-армянские лексические встречи и проблема малоазиатской прародины // Сравнительно-исторические и сопоставительно-типологические исследования. М., 1983.
12. Широков, О.С. История греческого языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 148 с.
13. Широков, О. С. Место армянского языка среди индоевропейских и проблема армянской прародины: автохтонность армян по данным сравнительно-исторического языковедения // Вестник АН Армянской ССР (Общественные науки). - 1980. - № 5. -С.60-93.
14. Широков, О.С. Методика фонологического описания в диахронии: Учебное пособие по общему языкознанию. – Минск: Минский государственный педагогический институт иностранных языков, 1967. – 223 с.
15. Широков, О.С. Языковедение: введение в науку о языках. – М.: «Добросвет», 2003, – 736 с.

С.Г. Букаренко

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.В.МАЯКОВСКОГО

Аннотация. В статье рассматривается язык (в широком смысле) произведений В.В. Маяковского как система, состоящая из невербальной и вербальной подсистем. Отмечается, что такая комбинированная система потребовалась поэту для привлечения внимания читателей к своему стихотворному творчеству как наиболее, с его точки зрения, эффективная для установления контакта с ними с целью увлечь их новыми идеями.

Ключевые слова: язык художественного произведения, креолизированный текст, лесенка Маяковского, частотность употребления языковых средств.

S.G. Bukarenko

ON THE PROBLEM OF LEARNING THE LANGUAGE OF V.V.MAYAKOVSKY'S WORKS

Abstract. The article examines the language (in a broad sense) of V.V. Mayakovsky's works as a system consisting of non-verbal and verbal subsystems. It is noted that the poet needed such a combined system to attract readers' attention to his poetry as the most effective, from his point of view, to establish contact with them in order to captivate them with new ideas.

Key words: the language of an artistic work, creolized text, Mayakovsky's ladder, frequency of use of linguistic means.

Теперь уже много лет прошло с тех пор, как профессор кафедры русской и зарубежной литературы Михаил Дмитриевич Бочаров читал нам, студентам факультета русского языка и литературы ТГПИ, спецкурс «Творчество В.В. Маяковского». Но до сих пор стихи поэта звучат для нас его голосом, который то грохотал от гнева под высоченными сводами старинного здания бывшей гимназии, то неожиданно становился тихим и нежным от любви... Наверно, такие контрасты, свойственные творчеству В.В. Маяковского, были близки ему — человеку, прошедшему войну, где могут быть только резкие «да» и «нет» и не может быть ничего промежуточного. Наверно, поэтому он и читал так, и все понимали, что это были и его мысли и чувства. Наверно, поэтому изучению творчества именно такого поэта он посвятил всю свою жизнь. Большой, сильный, он и внешне ассоциировался у нас с Маяковским, каким мы его себе представляли...

И сегодня под влиянием воспоминаний о Михаиле Дмитриевиче и его незабываемых лекциях о любимом им поэте написана эта статья.

Произведения В.В. Маяковского по-прежнему, как и при жизни поэта, остаются объектом, вызывающим интерес филологов, пытающихся раскрыть тайну их удивительной притягательности, несмотря на *противоположные* оценки их [1; 10; 16; 22; 23 и др.]. Она, безусловно, и в языке его произведений, тоже противоположно оцениваемом, что было отмечено ещё Г.О. Винокуром: «Но был также один важный частный повод во всем том, что определяло собой отношение читательской среды к Маяковскому. Это — язык его поэзии. И он также служил предметом то восторгов, то хулы» [8, с. 3].

Несомненно, что в основе оценки и языка художественных произведений должно лежать выявление того, насколько он способствует достижению поставленной автором коммуникативной цели. Поскольку В.В. Маяковский, судя по его стихам «агитатора, горлана-главаря», хотел увлечь читателей и слушателей *новыми* идеалами, призывая отказаться *от старых*; привести их к пониманию с этих позиций «что такое хорошо и что такое плохо», т.е. дать чёткую, однозначную *оценку* и активизировать к соответствующим *действиям*, то для этого ему нужно было прежде всего привлечь внимание к своим произведениям. Отсюда потребность в резко отличительном языке их. И В.В. Маяковский нашёл его. Это язык (в широком смысле) креолизованных текстов [19; 2; 3; 13; 14; 21 и др.], который реализуется особой системой коммуникации *с двумя подсистемами* — *подсистемой вербальных средств* и *подсистемой невербальных средств* [7]. Следовательно, описать язык текстов В.В. Маяковского — значит описать использование поэтом указанных подсистем и входящих в них средств. Именно в таком направлении осуществлялось и осуществляется лингвистическое исследование произведений этого поэта. Использовано оно и в данной статье с целью обобщения некоторых уже описанных в научной литературе результатов и пополнения их новыми.

Начнём рассмотрение **с подсистемы невербальных средств.**

Поскольку при первичном беглом восприятии любого объекта (не только текста) бросается в глаза прежде всего форма, то поэт обратился к экспериментальным поискам для своих произведений такой формы, которая, как уже было сказано, выделялась бы своей необычностью. А это было свойственно футуризму, поскольку «будетляне» считали, что новому содержанию должна соответствовать новая форма.

Эксперименты привели поэта к созданию собственной системы способов в области формы. Каждый из этих способов уже имел свою традицию в использовании, но у В.В. Маяковского все они реализовались в *комплексном, концентрированном, насыщенном* виде и в *оригинальном* преломлении.

Но вот его позвали к чаю.
Что делать? Граф, преодолев
Неловкий стыд и тайный гнев,

(А.С. Пушкин «Граф Нулин», 1825; жирно выделено мной – С.Б.).

.....
Но если.....

Постоянное использование В.В. Маяковским «лесенки» понятно и легко объяснимо. Такой способ подачи информации действительно высокoeffективен в коммуникативном процессе, причём не только в письменной форме, но и в устной. Он даёт возможность выделять графически любое значимое слово как в целом, так даже его часть, а при произнесении – паузой и логическим ударением:

«Пассажирам сонным
Надо просыпаться,
думать,
.....есть,
.....любить...»
..... («Кемп “Нит Гедайге”»).

«Я,
Переживший по возрасту
Пушкина,
Лермонтова,
Есенина,
Маяковского.

видимо, с молоком всосал» (Е.А. Евтушенко «Долголетие»);

«Над Шере-
.....метьево
В ноябре
.....третьего

«лесенку» у Р. И. Рождественского:
Снег,

снежище,
снежатика.

Белое чудо

России (Р.И. Рождественский «Письмо московскому снегу»).

О коммуникативной эффективности «лесенки» говорит также факт использования её даже в детских стихотворениях. Так, С.Я. Маршак в стихотворении «Багаж» сделал её ещё и композиционным средством (способ оформления в разных изданиях разный: то со сдвигом строк, то без него); ср:

«Дама сдала в багаж

Диван,

Чемодан,

Саквояж,

Картину,

Корзину,

Картонку

И маленькую собачонку».

и

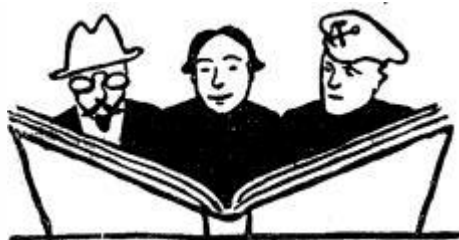
«Дама сдавала в багаж

Диван,

Чемодан...»

Кроме постоянно используемой «лесенки», В.В. Маяковский дополнительно прибегал также к таким способам креолизации, которые для данного автора являются периодическими. В проанализированном для данной статьи объёме стихотворного материала их выявлено 9, не считая синкретичных. Перечисление даже такого количества способов показывает *насыщенность* ими системы, к которой пришёл поэт в своём творчестве. Это:

1) **рисунок с отчётливо выраженной положительной или отрицательной оценкой изображаемого:**



«Товарищи у Ваньки –
сплошь одни агрономы
да механики».

(«Про Тита и Ваньку, случай, показывающий, что безбожнику много лучше»).

См., например, также: «Сказка о дезертире, устроившемся недурненько, и о том, какая участь постигла его самого и семью шкурника»);

2) **ноты со словами для вокального исполнения:**

3)

«Теперь и мне на запад! / Буду итти и итти там, /пока не оплачут
твои глаза /под рубрикой / “убитые”, / набранного петитом.



3) **цифры с эксплицитным или имплицитным вербальным сопровождением** (две разновидности):

а) полностью иноязычное написание:

«Электрорекламе – / лучший фасад:/меж башен / пустить перетяжки, / да
буквами разными: / “Signe de Zoro”, чтоб буквы бежали, / как мышь. /
Такая реклама / так заорёт, / что видно / во весь Boulmiche» («NOTRE-DAME»).

б) иноязычное написание, но с использованием русского формо- и словообразования с соответствующим оформлением:

- для образования формы множественного числа:

«Знаю / способ старый / в горе / дуть винище, / но смотрите – / из/ выплывают / Red и White Star’ ы /
с ворохом / разнообразных виз» («Юбилейное»; жирно выделено мною – С.Б.);

- для образования формы предложного падежа:

«Другие здания / лежат, / как грязная кора, /в воспоминании / о Notre-Dame’e»
(«NOTRE-DAME»; жирно выделено мной – С.Б.);

9) многоточие на месте опущенных начальных букв слова:

«...их

...ревосходительство

...ерал

Каледин...» («Хорошо!»).

Так представлена в проанализированном объёме материала невербальная часть креолизованных текстов В.В. Маяковского, и она *притягательна своим обильным разнообразием*. Анализ же стихотворных текстов поэта в полном объёме весьма необходим, и не только для того, чтобы получить представление обо всех невербальных средствах этого поэта, но и для развития теории креолизованных текстов, поскольку заполнение «клеток» системы способов креолизации даст возможность выявить лакуны, которые могут стимулировать создание новых, ещё более эффективных способов коммуникации, потребность в которых всё более и более испытывает современное общество. Эта потребность обусловлена тем, что креолизованный текст позволяет предложить информацию в наиболее лёгкой для восприятия форме. Отсюда наблюдаемая в коммуникации тенденция: «Креолизованные тексты сегодня являются основным способом представления информации в массовой коммуникации: в СМИ, Интернете, процессе обучения, искусстве» [14, с.6].

Следует особо оговорить использование креолизованной записи с привлечением «лесенки» («вербально-ступенчатой»), поскольку она не получила широкого распространения, вероятно, в силу требуемого значительного объёма бумаги и некоторого замедления процесса чтения. Его получили другие приёмы, предназначенные для той же цели, – управлять вниманием и пониманием читателя. Они имеют вид подчёркивания, разрядки, курсива, заглавных букв, цветовых выделений, косых линий, абзацных отступов и др. Что же касается рисунков, то они сейчас повсеместно используются, особенно в рекламе, формируя как полную, так и частичную креолизацию текстов. Отдельно надо выделить распространённость употребления смайликов в неофициальной электронной переписке, в СМС-сообщениях, в рекламе.

В заключение анализа невербальной подсистемы произведений В.В. Маяковского следует обратить внимание на перспективность исследования такого направления, поскольку отмечается: «Полный спектр средств креолизации ещё не выделен и не описан» [13]; «Полного и точного списка средств креолизации не существует, соответственно, этот процесс недостаточно изучен и нуждается в дальнейшем исследовании» [15].

Обратимся теперь к **вербальной подсистеме**, использованной поэтом, т.е. к собственно языковым способам [24, 20, 10 и др.]. Особенность и этой подсистемы определяется также экстралингвистической установкой поэта на максимальное воздействие на читателя в желаемом направлении и особенностями его творческой личности.

Время В.В. Маяковского – это время устремлённости к желаемому поэтом будущему. Отсюда в его текстах относительно большое количество форм **будущего** времени, причём *не только несовершенного, но и, что весьма показательно, совершенного вида*: «Через четыре / года / здесь / **будет** / город-сад!» («Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и о людях Кузнецка»); Мы **возьмём**, / **займём** / и **победим** («Киев») (жирно выделено мной – С.Б.). В обычной же речевой практике формы

будущего времени употребляются нечасто, но для ораторской (условно – митинговой) речи они необходимы.

Свою роль как поэта В.В. Маяковский видел в том, чтобы организовать народ на **действия**, которые приближали бы желаемое им будущее. Но для этого люди должны доверять поэту-оратору, взявшему на себя функцию идейного вдохновителя и руководителя масс. Отсюда не просто потребность, а необходимость в самой высокой самооценке его лирического героя, которого он, отождествляя его с собой, порой называл даже своей фамилией: «Только / нога / ступила в Кавказ, / я вспомнил, / что я – / грузин» («Владикавказ – Тифлис»); «Александр Сергеевич, / разрешите представиться, МАЯКОВСКИЙ» («Юбилейное»). Следствием обращения к такой высокой самооценке становится весьма частая встречаемость в текстах двусоставных предложений с Я-подлежащим, на которое иногда даже падает логическое ударение: «Эй, вы! / Небо! / Снимите шляпу! / **Я** иду!» («Облако в штанах»; жирно выделено мной – С.Б.). Такие предложения весьма редко употребляются в речи. Носители русского языка при устной форме общения обычно предпочитают использовать соотносительное односоставное предложение как более короткое, т.е. **Иду!** Сказуемое при Я-подлежащем часто является составным именным, выраженным: 1) **существительными**: «Я тоже *ангел...*» («Облако в штанах»); 2) **прилагательными** в форме превосходной степени: «Я, / может быть, / *самый красивый* / из всех твоих сыновей» («Облако в штанах»; курсив мой- С.Б.); 3) **числительным** *один*, приобретающим в авторском контексте дополнительное значение *исключительности, неповторимости, уникальности*. Причём все присвязочные части сказуемого выражены словами с предельно положительной семантикой. Так, поэт провозглашает себя даже тринадцатым *апостолом*, // *глашатаем* грядущих правд, который только *один*. Показательно в этом отношении и переданное поэтом самоощущение: «И чувствую – / “я” для меня мало» («Облако в штанах»).

Такие самооценки должны обеспечить доверие народа к поэту, лирическому герою В.В. Маяковского, как к человеку с особой миссией. Но автор, принимая свойственное футуристам самовозвеличивание, не только так представлял себе роль поэта, а потому при подлежащем Я использует в сказуемом наряду с существительным *водитель (народа водитель)* антоним *слуга (народный слуга)*. То, что это ощущал в себе поэт одновременно, должно было повысить уровень народного доверия к нему: «А что, / если я / народа *водитель* /и одновременно – / народный *слуга*?» («Разговор с фининспектором о поэзии»).

Переданное В.В. Маяковским ощущение его лирическим героем-поэтом своей неразрывной связи с народом обусловило употребление и Мы-подлежащего, хотя и не столь частотного, как Я-подлежащее, а также формы косвенного падежа местоимения *мы* и притяжательного местоимения *наш*, что видно на примере даже одного произведения – «Облако в штанах», извлечения из которого приведены далее: «*Мы* сами творцы в горящем гимне - /шуме фабрики и лаборатории»; «*Мы*, / с лицом, как заspanная простыня, / с губами, обвисшими, как люстра, / мы, / каторжане города-лепрозория, / где золото и грязь изъязвили проказу, – / мы чище венецианского лазорья, / морями и солнцами омытого сразу!»; «*Мы* – / каждый – / держим в своей пятерне / миров приводные ремни!» // «*Нам*, здоровенным, / с шагом саженью, / надо не слушать, а рвать их...» // «Я знаю – / солнце померкло б, увидев / *наших* душ золотые россыпи!» («Облако в штанах»; курсивом в приведённых примерах выделено мной – С.Б.). Слияние *я* и *мы* необходимо в речи оратора.

Предположение лирического героя о высоком доверии ему народа давало ему право отдавать народу приказы, стимулируя его **действия** по приближению желаемого будущего. Поэтому в стихах В.В. Маяковского высокочастотными являются также односоставные определённо-личные предложения с главным членом глаголом **в форме повелительного наклонения 2 лица** и обычно **множественного** числа, т.е. без *ВЫ*-подлежащего, чтобы сконцентрировать всё внимание слушающих на требуемом действии: «Разворачивайтесь в марше!» («Левый марш»). Показательно, что в поэме «Война и Мир» на 29 страницах текста формы повелительного наклонения были употреблены 58 раз [4, с.10]; в поэме «Хорошо» даже на 2 проанализированных страницах – 18 таких форм: «Вставайте! / Вставайте! / Вставайте! / Работники / и батраки! / Зажмите, косарь и коваль, / винтовку / в железо руки!» («Хорошо!»).

Установка на определённую обусловила редкость употребления неопределённо-личных предложений в отличие от определённо-личных (далее в примерах курсивом выделено мной – С.Б.): «И украли» («Облако в штанах»); «Передам вам — / *говорят* — / *видали* / даже / двух / влюблённых членов ВЦИКа. Вот — / *пустили* сплетню, / *тешат* душу ею» («Юбилейное»). А установка на динамику сделала единичным употребление номинативных предложений, хотя важно отметить, что и им поэт своеобразно придавал динамику путём повторения рядом или дистанционного повторения предложения этого же типа, но с изменением конкретного выражения главного члена (далее в примерах курсивом выделено мной – С.Б.): «*Восемь. / Девять. / Десять*» («Облако в штанах»); «8 октября / 1915 год» («Война и Мир») // 26 февраля. Пьяные, смешанные / с полицией, / солдаты стреляли в народ. // 27-е. // <...> 9 часов («Революция»).

Для эффективного воздействия на читателей поэту (в том числе для выполнения его приказов и призывов) необходим был ещё непосредственный, прямой контакт с ними. Поэтому произведения В.В. Маяковского – это речь поэта, создающая иллюзию **диалога**. А в нём, как правило, должно присутствовать **обращение**. Это объясняет значительное количество обращений, причём адресованных обычно многочисленной аудитории: «Слушайте, / *товарищи потомки*, / агитатора / горлана-главаря» («Во весь голос»; курсивом выделено мной – С.Б.).

Обращение отражает, как правило, положительное отношение к слушающим. Но оно бывает и отрицательное: «День твой последний приходит, *буржуй*» («День твой последний приходит, *буржуй*»; курсивом выделено мной – С.Б.).

Единично, что является нетипичным для поэта, использовано обращение с обособленными определениями, объединяющими людей с противоположными оценочными характеристиками: «Люди! – *любимые, нелюбимые...*» («Война и мир»; курсивом выделено мной – С.Б.).

Следует отметить высокую частотность употребления обращения. Так, в поэме «Война и Мир» на 29 страницах обращение встречается 33 раза (4; см. также 9).

В.В. Маяковский очень внимательно относился к выбору способа выражения обращения. Так, считал недопустимым употребление по отношению к Есенину как к поэту имени Серёжа: «“Серёжа” как литературный факт – не существует. Есть поэт – Сергей Есенин. О таком просим и говорить. Введение семейственного слова “Серёжа” сразу разрывает социальный заказ и метод оформления. Большую, тяжёлую тему слово “Серёжа” сводит до уровня эпиграммы или мадригала <...>./ Вы ушли, Серёжа, в мир иной. <...> / Первая строка фальшива из-за слова “Серёжа”. Я никогда так амикошонски не обращался к Есенину, и это слово недопустимо и сейчас, так как поведёт за собой массу других фальшивых, несвойственных мне и нашим отношениям словечек “ты”, “милый”, “брат”» и т.д.» [17].

Вместо обращения В.В. Маяковский иногда применяет местоимение *вы* в форме дательного падежа множественного числа со значением адресата: «... *говорю вам*: / мельчайшая пылинка живого / ценнее всего, что я сделаю и сделал!» («Облако в штанах»; курсивом выделено мной – С.Б.). Это встречается даже в названии стихотворения с использованием восклицательного знака для передачи броской, вызывающе-осуждающей интонации: «Вам!».

Но приказы не будут выполняться, а **оценки** не будут приниматься, если они не будут сопровождаться соответствующей вдохновляющей и убеждающей интонацией поэта-оратора. Поэтому в текстах В.В. Маяковского такое обилие **восклицательных предложений**, которое существенно превышает количество их в обычной речи: «Боишься! / Трус! / Убьют!» («Война и Мир»). В поэме «Хорошо!» на 74 страницах текста использовано 117 восклицательных знаков: «Кончайте войну! / Довольно! / Будет!» («Хорошо!»). В поэме же «Война и Мир» на 29 страниц текста их приходится, как было установлено Б.И. Арватом, 139 « – число, которое надо еще значительно увеличить, так как Маяковскому свойственна манера заменять восклицательные знаки точками для усиления эмоциональной насыщенности (создается неожиданная сдержанность), напр<имер>: А кругом / Смеяться. / Флаги. / Стоцветное. / Мимо и т. д.» [4, с. 21].

Даже в названиях произведений поэта иногда используется восклицательный знак, что крайне редко наблюдается у других авторов, например: «Чудеса!», «Хорошо!», «К ответу!», «Прочь руки от Китая!», «Домой!», «Мы не верим!». Однако надо отметить, что в первом вступлении в поэму «Во весь голос» на 6 страницах восклицательный знак был употреблен всего 3 раза:

«Профессор, / снимите очки-велосипед!» и др. («Во весь голос»). При этом важно обратить внимание на то, что интонация, оформленная с помощью восклицательного знака, служит для выражения как положительных, так и отрицательных эмоций.

Но не только интонация, оформленная с помощью восклицательных знаков, была использована В.В. Маяковским как средство активизации внимания читающих / слушающих к новым идеям и побуждения к соответствующим им действиям. Для этого нужна, как понимал поэт-оратор, и доказательность, которая становится особенно чёткой на основе резких контрастов.

Поэтому в произведениях В.В. Маяковского отражено именно резко контрастное восприятие мира его лирическим героем. Отсюда целая система соответствующих противопоставленных по выражаемой семантике языковых средств. Это, например, антонимичные категоричные слова-предложения «Да» и «Нет», использованные в качестве композиционного средства: «Если / нас / вояка тот иной / захочет / спровоцировать войной, – / наш ответ: / *нет!* / А если / даже в мордобойном вопросе / руку протянут – / на конференцию, мол, просим – / всегда / ответ: *да!*» («Универсальный ответ»; курсивом выделено мной – С.Б.). Это прилагательные-антонимы: «Нервы – / *большие, маленькие, / многие!* / скажут бешеные...» («Облако в штанах»; курсивом выделено мной – С.Б.). Это в сфере разнотипных количественных обозначений то или иное противопоставление слов *ноль, nihil, один, единица, одиночки* целой совокупности слов, обозначающих огромное количество, например, *150 000 000, 1000, сто вёрст, 7000 вёрст, миллионы, тысячу тысяч, миллион миллионов* и др. К словам со значением такого большого количества примыкают формы превосходной степени прилагательного (*златоустейший, мельчайшая, ценнее всего, самый красивый*), существительные с соответствующими суффиксами (*сапожища, замах кулачиц, громадина*), а также трёхкратные и даже четырёхкратные и более повторы одного и того же предложения или слова / слов: «Мария! Мария! Мария!» «...чтоб было без мук / целовать, целовать, целовать?!» («Облако в штанах»), «ВСЕМ! / ВСЕМ! / ВСЕМ! / Всем, / кто больше не может! (150 000 000); («Выскочу! Выскочу! Выскочу! Выскочу!» («Облако в штанах»). На фоне доминирования внимания лирического героя к тому, что грандиозно, кажутся неожиданными в его устах слова в уменьшительно-ласкательных формах, например, в поэме «Облако в штанах»: *крошечная, звоночки, любёночек*, (маленьких грязных) *любят, цветочек, кровинок*. Неожиданность и редкая употребляемость таких форм не может не привлечь повышенного внимания читателя в силу как бы несоответствия их фону масштабности, размаху изображаемого. Но их появление объяснимо: «...а я человек, Мария, / *простой...*» («Облако в штанах»; курсивом выделено мной – С.Б.).

Представление В.В. Маяковским своего лирического героя именно как простого человека, а потому не всегда обладающего абсолютно достоверной информацией, но ответственно относящегося к сообщаемому, объясняет широкое употребление соответствующих вводных слов (далее в примерах курсивом выделено мной – С.Б.): а) **должно быть**: «Так, *должно быть*, жевал вымирающий ихтиозавр / случайно попавшую в челюсти фиалку» («Гимн учёному»); «*Должно быть*, маленький, / смирный любёночек» («Облако в штанах»); б) **конечно**: «*Конечно, / почтенная вещь – рыбачить*» («Поэт рабочий»); «*Конечно, / ученых / сюда / привел / теорий потоп?*» («150 000 000»); «В Чикаго / жара непомерная: / градусов 100 / а 80 - *наверное...*» («150 000 000»); в) **может быть / может**: «... *может быть*, сейчас бомбой ноги / выдрало у Петрова поручика?..(«Вам!»); «*Может быть, / нам / труд / всяких занятий роднее. Я тоже фабрика. / А если без труб, / то, может, / мне без труб труднее*» («Поэт рабочий»); г) **небось**: «*Небось, работать - кишка тонка*» («Поэт рабочий»).

Иногда вводные слова особо акцентируются, повторяясь, выражая различные предполагаемые варианты достоверности: «*Может быть, / любовная мольба. / Может быть*, ревнует разозлённый. / *Может*, просит...» («Разговор на одесском рейде десантных судов “Советский Дагестан” и “Красная Абхазия”»).

Лирическому герою В.В. Маяковского именно как человеку, который, несмотря на резкую категоричность в оценках, всё-таки живой, а не «бронзовый» с сердцем «холодной железкой», свойственны, что хочет подчеркнуть поэт, обычные человеческие состояния. Поэтому в стихотворениях чаще, чем в обычной речи, употребляются безличные предложения, обозначающие прежде всего душевное состояние (далее в примерах курсивом выделено мной – С.Б.): «*Хорошо*, когда в

желтую кофту / душа от осмотров укутана!» («Облако в штанах»); «*Больно!*» («Облако в штанах»), «На хорошее / и мне *не жалко* слов» («Бруклинский мост»). Даже одна из поэм названа «*Хорошо!*»

Именно человеческое чувство любви, присущее лирическому герою В.В. Маяковского, оказывается настолько сильным, что он, считающий себя вправе повелевать другими, готов сам подчиняться и измениться так, как этого пожелает любимая, и стимулирует это глаголом *хотеть*: «*Хотите* – / буду от мяса бешеный, / – и, как небо, меняя тона, / – *хотите* – / буду безукоризненно нежный, / не мужчина, а – облако в штанах!» («Облако в штанах»); «*Хочешь? / Не хочешь?*» («Облако в штанах»; курсивом выделено мной – С.Б.).

Сквозной особенностью языка стихотворных произведений В.В. Маяковского, кроме перечисленных выше, является также *краткость*, свойственная устной речи, причём как ораторской, так и разговорной. Поэтому наблюдается повышенное употребление односоставных предложений, неполных предложений, слов-предложений: «Пустите!» («Облако в штанах»); «В котором часу на Марсель?» («Прощанье»); «А если / взаимно, / вскрыв мошну тугую, / предлагают: / “Давайте / честно поторгуем”, - / всегда / ответ: / да!» («Универсальный ответ»). Однако относительно нередко в текстах встречаются и сложные предложения, несмотря на установку на отрывистость, «короткость», связанной с «лесенкой». Но противоречия в этом нет, поскольку эти сложные предложения обычно такие, в которых предикативные части небольшие, а средства связи этих частей являются наиболее простыми. Это, конечно, бессоюзие (далее в примерах курсивом выделено мною – С.Б.): «Наша / лирика / в штыки / неоднократно атакована, / ищем речи / точной и нагой» («Юбилейное»). Это подчинительная связь, обозначенная однословным союзом *что, чтоб*: «Может, / я / один / действительно жалею, *что* сегодня / нету вас в живых» («Юбилейное»); «Надо, / *чтоб* поэт / и в жизни был мастак» («Юбилейное»). Это сочинительная связь, обычно представленная союзом *и*: «Снова был убит, / *и* вновь / дрожали липы / от пальбы / двенадцати правительств» («Киев»). Иногда наблюдается сочетание разных видов таких видов связи, например, сочинительной и бессоюзной: «Вред – мечта, / *и* бесполезно грезить, / надо / весть / служебную нуду» («Юбилейное»); бессоюзной и подчинительной: «Мне приятно с вами, / рад, / *что* вы у столика» («Юбилейное»). Но и в этих случаях особого удлинения предложений не наблюдается. Оригинально употребление, хотя и в единичных случаях, сложных предложений в функции заголовков: «Про Тита и Ваньку, случай, показывающий, *что* безбожнику много лучше», «Сказка о дезертире, устроившемся недурненько, и о том, *какая* участь постигла его самого и семью шкурника» (курсивом выделено мной – С.Б.).

На примере даже ограниченного количества приведённых извлечений из стихотворных произведений В.В. Маяковского в принципе уже понятно, что для *вербальной подсистемы* доминирующим способом воздействия на читателя, избранным поэтом, является сочетание *двух стилей* – *высокого риторического* и обывденного *разговорного стиля*, как бы врывающегося с улицы. Их объединение, как видно, действительно возможно, поскольку оба предназначены для *слухового* восприятия. Следовательно, они имеют не только отличительные, но и общие языковые средства, позволяющие соединение их в пределах даже одного художественного текста. Это имеющая разные формы проявления *краткость*, позволяющая акцентировать внимание на наиболее существенном; это *неполнота*, это *многократная повторяемость значимого*, в том числе некоторых грамматических форм с придаваемой ей повышенной смысловой нагрузкой; это *существенно повышенная частотность употребления определённых языковых средств*, замечаемая носителями языка в результате невольного, автоматического соотнесения её с *типичной* для обычной речи количественной *нормой*; это *контрастность оценок*, делающая всё очевидным и однозначным; это *адресность* обычно в виде обращений; это *контрастная интонация*; *единство я и мы*, представленное путём их совместной встречаемости; *слияние надчеловеческого и человеческого* в Я лирического героя; это сопровождение языковых средств *ритмизацией* и *музыкальностью* звучания и др. Всё перечисленное делает наиболее удобным, простым для носителей языка процесс слухового восприятия информации. Упрощающим восприятие стихотворного текста является и то, что языковые средства с высокой частотностью употребления в нём, обусловленные идеей произведения, взаимосвязаны и грамматически, т.е. одно предполагает, как бы «тянет» за собой другое. Так, наличие двусоставного Я-предложения как высокочастотного в силу «ораторской функции» мотиви-

рует у В.В. Маяковского наличие высокочастотных предложений с глаголами в форме будущего времени, в форме повелительного наклонения, наличие обращений, восклицательных предложений и т.д.

Следовательно, можно утверждать, что всё это, открытое и ещё не открытое в вербальной подсистеме языка В.В. Маяковского, как и в рассмотренной выше невербальной, создало тайну притягательности его произведений. Причиной же иногда возникающих у читателей трудностей восприятия их языка, о чём говорили автору на его выступлениях, связано, вероятно, с тем, насколько удалось ему в том или ином месте текста достичь коммуникативного успеха путём приспособления в необходимой степени устной речи к письменной, частично снимая тем самым объективно существующее расхождение между ними как предназначенных для разных органов восприятия – для уха (слуха) и для глаза (зрения). С такими трудностями «перевода» устной речи в письменную, как известно, постоянно сталкиваются исследователи устной разговорной речи при анализе её текстов, записанных другими учёными [11]. Эти трудности осознавал и сам В.В. Маяковский, призывая для понимания его стихов не читать их, а слушать:

«– Говорят, мои стихи малопонятны, трудны. Одно из двух: либо я плохой поэт, либо вы плохие читатели. А так как я поэт хороший, то выходит, что вы плохие читатели... <...>

– Вы читаете только глазами, а надо уметь читать и ушами <...>

– Вот вы слышали сегодня мои стихи, были они непонятны?

– Нет, эти понятны, – раздалось со всех сторон.

– А вот эти-то стихи считают обыкновенно непонятными.

– В вашем чтении они понятны.

– Ну так читайте как я. Вот и всё» [12].

При такой установке на автора на слуховое восприятие его произведений существующих пунктуационных знаков, конечно, мало. Здесь нужна какая-то особая запись, подобная нотной, в этом случае дело, конечно, не в незнании правил или в презрении к ним (В.В. Маяковский, как известно, знаки препинания называл «запятатками»), а в стремлении создать желаемый слуховой образ, для представления которого существующих знаков препинания поэту было недостаточно, о чём он сам написал в «Как делать стихи?»: «Наша обычная пунктуация с точками, с запятыми, вопросительными и восклицательными знаками чересчур бедна и маловыразительна по сравнению с оттенками эмоций, которые сейчас усложненный человек вкладывает в поэтическое произведение» [17]. Надо отметить, что и А.С. Пушкин, хотя всегда обращался к читателю, однако учитывал его установку не только на зрительное восприятие, но и слуховое, поскольку для стихотворных произведений это обязательно: «И вот уже трещат морозы / И серебрятся среди полей... / (*Читатель ждёт уж рифмы розы; / На, вот возьми её скорей!*)» («Евгений Онегин»; курсивом выделено мной – С.Б.). На слуховое восприятие текста, но уже прозы, ориентировался также, вероятно, и Максим Горький, судя по его отчасти субъективной расстановке знаков препинания.

Вывявленные и ещё не выявленные особенности анализируемой системы с её невербальной и вербальной подсистемами с их доминирующими способами и приёмами формируют в комплексе **особенности** языка (в широком смысле) уже всего произведения в целом, определяя тайну его притягательности. Наверное, благодаря так созданному языку *поэт Маяковский* является и сегодня «весомо, грубо, зримо», «как живой с живыми говоря». А в том, что мы, читая стихотворные произведения Владимира Владимировича, не только слышим их, но и стремимся понять именно так, как хотел бы он, несомненно, есть большая заслуга и Михаила Дмитриевича Бочарова – одного из исследователей новаторского стихотворного творчества [5,6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, О.Г. Творчество Владимира Маяковского в литературе и критике Швеции: автореф. дис. ... канд. филол. наук/ О.Г. Абрамова. – Воронеж. – 2013. – 24 с.
2. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов)/ Е.Е. Анисимова. – М.: Изд. центр «Академия».–2003. – 123.
3. Анисимова, Е.Е. О целостности и связанности креолизованного текста // Филологические науки. – 1996. – №5.

4. Арватов, Б. Синтаксис Маяковского (Опыт формально-социологического анализа поэмы «Война и мир» // Печать и революция, 1923 (кн. 1). – URL: https://russianway.rhga.ru/upload/main/110_Arvatov.pdf (дата обращения: 05.05.2025)
5. Бочаров, М.Д. Комедия В.В. Маяковского «Баня»: автореф. ... канд. филол. наук/ М.Д. Бочаров – М.: МГУ.–1958. – 21 с.
6. Бочаров, М. Д. Творчество В.В. Маяковского: методическое пособие для студентов филологического факультета стационара и ОЗО // Под ред. П.В. Чеснокова. – Таганрог: Изд-во ТГПИ.– 2003. – 143 с.
7. Вашунина, И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста: автореф. дис. ...д-ра филол. наук./ И.В. Вашунина – М.– 2009. – 42 с.
8. Винокур, Г.О. Маяковский - новатор языка. – М.: Советский писатель– 1943. – 138 с.
9. Гаспаров, М.Л. Владимир Маяковский // Очерки истории русской поэзии XX века: Опыты описания идиостилей. – М.: Наследие.– 1995. – С. 363-395.
10. Герасименко, Н.А. Ценности Маяковского (синтаксический аспект) // Вестник МГОУ. Серия Русская филология, №3. – 2023. – С. 8 -17.
11. Инфантова, Г.Г. Русская разговорная речь: тексты. – Таганрог: Изд-во ТГПИ– 2006. —173 с.
12. Коган, Л.Р. Дневник, предположительно 20-23 февраля 1924 г. URL: <https://stihi.ru/diary/mesty/2013-09-20> (дата обращения: 05.05.2025)
13. Креолизованный текст – Википедия. Свободная энциклопедия. [Электронный ресурс] URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Креолизованный_текст
14. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина. – М.: Институт языкознания РАН– 2020. – 206 с.
15. Кузенкова, А.Ю. Креолизованный текст: проблемы перевода // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. – № 05 (85). 2022. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/kreolizovannyj-tekst-problemy-perevoda.html> (дата обращения: 31.05.2022 г.).
16. Култышева, О.М. Творчество В. Маяковского во взаимосвязи с литературным процессом 1910-1920-х годов: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / О.М. Култышева. – М.– 2007. – 39 с.
17. Маяковский, Владимир. Как делать стихи?, 1926 год – URL: : <http://mayakovskiy.lit-info.ru/mayakovskiy/articles/kak-delat-stihi.htm> (дата обращения 27.11 2024).
18. Покотыло, М.В. В.В. Маяковский в оценке отечественной критики и литературоведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь.– 2008. – 19 с.
19. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов – М.: Высшая школа.– 1990. – С. 180-186.
20. Тренин, В.В. Особенности языка Маяковского // В.В. Тренин. В мастерской стиха Маяковского. М.: Советский писатель.– 1991. – С. 114-158.
21. Тюрин, П.М. Об особенностях креолизации современной письменной речи/ П.М. Тюрин, А.В. Яськова // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 6, № 4 (21). – 2017. – С. 207-210.
22. Устинов, А. «Про это» Владимира Маяковского и поэзия «промежутка». Статья первая: «В этой теме, и личной, и мелкой...» / А Устинов., И.Е. Лощилов // Литературный факт, № 8. – М.– 2018. – С. 130–148.
23. Чо, Кю Юн. Становление и развитие поэтики изобразительности в послеоктябрьском творчестве В. Маяковского / Чо, Кю Юн: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М.– 2011. – 28 с.
24. Якобсон, Р.О. Работы по поэтике. – М.: Прогресс.– 1987. – 464 с.

Т.Э. Бурок

ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности отражения языка и культуры в тексте при переводе с одного языка на другой. Передача культурных особенностей при переводе – это очень трудный и кропотливый процесс. Переводчики должны обеспечивать посредничество в двуязычной коммуникации, в результате которой обе культуры (автора и переводчика) должны сблизиться друг с другом таким образом, что станут понятны неподготовленному читателю текста, переведенного на другой язык. Переводческая деятельность нужна для того, чтобы преодолеть тот барьер, который существует между людьми разных культур.

Ключевые слова: культура, язык, перевод, язык перевода, иностранный язык, понимание текста.

REFLECTION OF LANGUAGE AND CULTURE IN THE TEXT

Abstract. The article examines some of the features of reflecting language and culture in a text when translating from one language to another. Transmitting cultural characteristics during translation is a very difficult and painstaking process. Translators must provide mediation in bilingual communication, as a result of which both cultures (the author and the translator) must come closer to each other in such a way that they become understandable to an unprepared reader of the text translated into another language. Translation activity is needed to overcome the barrier that exists between people of different

Key words: culture, language, translation, translation language, foreign language, text comprehension.

Сегодня в условиях глобализации и всемирной интеграции общества сближаются друг с другом особенно в области культуры. В связи с этим компетентные в области перевода исследователи придают значение культуре в процессе переводческой деятельности. Культура – это важнейшее средство межкультурной коммуникации. Один из важных и сложных вопросов сегодня – как сделать так, чтобы при соприкосновении двух разных культур в процессе перевода процесс адаптации текста не повлиял на чрезмерный уход от истинного оригинала.

В социальном сообществе культура и язык разделяют человеческие убеждения, реалии и действия. В результате возникает связь между культурой и языком. Это может быть национальный фольклор или бытовая беседа, язык и культура везде следуют вместе. Элементы культуры содержатся в самом языке, а также в существующих стереотипах поведения речевого характера. Такие стереотипы построены на лингвокультурной природе, можно сказать, что они аккумулированы в языке, а поэтому отражаются и в текстах.

Лингвисты изучают тему взаимосвязи языка и культуры. Однако даже внутри лингвистического сообщества сегодня нет однозначной оценки данного явления, существует множество разных точек зрения. Например, Платон считал, что культура создается языком, Локк и Гумбольдт — что язык является пассивной частью культуры. Современные лингвисты сходятся в том, что межкультурная деятельность имеет кросс-культурный характер, следовательно, перевод представляет собой культурологический процесс [2, с. 112–113].

Несмотря на разное прочтение роли языка и культуры сторонники и одной, и другой точки зрения считают, что обе составляющие тесно взаимосвязаны. Язык как достояние культуры является одной из величайших его частей. Это подтверждается еще и тем, что человек не может полностью уйти от языка, даже когда он им реально не пользуется [3, с. 45–51].

Более того, язык не только находится под влиянием культуры, но и совершенно непонятен без нее. Э. Сепир писал, что «язык не может существовать вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, которые характеризуют наш образ жизни» [7, с. 185]. Такая высокая роль культуры объясняется тем, что в основе языковых структур лежат именно социокультурные структуры. Так, люди, которые изъясняются на разных языках, будут иметь различные представления о мире, особенно если эти языки будут сильно отличаться друг от друга по своей структуре.

Перевод – это процесс межкультурной коммуникации, состоящей из совокупности выражений и слов, которые с одного языка преобразовываются в формат другого языка посредством изменения символов, перекодирования текста, формулирования его на другом языке без изменения смысла либо с незначительным таким изменением.

Процесс перевода осуществляется человеком, который берет на себя роль переводчика. В ходе преобразования текста он обычно опирается на творческий подход, который подразумевает выбор из множества вариантов того перевода, который позволяет максимально правильно с лексической точки зрения перевести текст на другой язык. Правильность зависит от того, какие языки используются переводчиком, какова цель этого перевода.

Объекты языковой природы, которые имеют культурное содержание, попадают в текст посредством интерпретации автора, который самостоятельно с учетом своих внутренних характеристик переводит текст. В данной связи особое внимание нужно уделить именно этой составной части переводческой деятельности. Культурное содержание в данном случае, в отличие от языка, образуется в тексте не само по себе, а вследствие того, как его употребляет автор текста, в нашем случае - переводчик [8, с. 29].

Кроме того, в тексте также возможно появление лингвоэтического барьера, из-за отсутствия в языке перевода некоторых реалий или, если есть расхождение в запасе слов и знаний у носителей иностранного языка и языка перевода. Язык перевода не имеет того количества способов выражения мысли и реалий, которые могли бы предоставить возможность правильно воспринимать ту информацию, которую хотел передать автор. В первую очередь такие расхождения могут возникнуть в рамках понимания нравов и обычаев определенной страны, а также в контексте понимания роли и места определенных материальных предметов культуры и даже психических особенностей членов определенной страны.

Переводчик должен знать элементы как духовной, так и материальной культуры носителей иностранного языка. Однако, не всегда можно отобразить эти вещи при переводе на другой язык, не потеряв при этом истинный смысл текста. Не всегда можно самостоятельно их и отобразить в тексте при написании его носителем языка перевода.

Например, в пьесе Б. Шоу «Пигмалион» есть одна ремарка, которая может быть абсолютно непонятна носителям русского языка. В этой ремарке присутствуют следующие элементы декора: моррисовские обои, чиппендейловское кресло, елизаветинское кресло и т. д. Такие вещи иногда даже трудно себе представить, что же тогда можно говорить об их осознании. Если не знать национальной культуры страны автора, то невозможно будет понять, что «моррисовские обои» — это свидетельство независимого вкуса домовладельца, который стремится идти в ногу со временем, следить за модой.

В пьесе Т. Уильямса «Трамвай “Желание”» главный герой появляется на сцене, держа в руках статуэтку Мэй Уэст. По ремарке автора можно понять, что эта статуэтка – приз, который был получен героем в ходе игры в тире или лотерею какого-нибудь карнавала. Отсюда можно понять, что герой, очевидно, в момент его получения находился на каком-то гулянии. Что касается читателей американских, то они могут по этой детали понять, что делали герои, как развивались события до описываемого момента. Человек русский такой символ вряд ли поймет, поэтому и сложить все события в одну цепь он не сможет [8, с. 81].

Культурно-исторический контекст также является фоном произведения и может указать на различные особенности разворачивающихся в нем событий. Указывать на исторический фон могут определенные имена, деятели, герои, политики и другие знаменитые личности, о которых нужно знать. Носители соответствующей культуры скорее всего смогут понять, в какое время происходит события в произведении. Людям, относящимся к другой культуре, для интерпретации смысла текста и повышения ее правильности нужно будет обладать определенными справочными знаниями о личностях, событиях и других условиях, окружающих героев произведения.

Культура может также отражаться в аллюзиях, намеках и других элементах. Найти такие элементы можно и в определенного рода событиях, и в самих героях. Носителям языка перевода, как правило, эти элементы незнакомы, поэтому переводить аллюзии и намеки прямо будет неэффективно, поскольку читатель данного произведения, переведенного на другой язык, может эти элементы просто не воспринять. Для того чтобы таких ситуаций избежать, переводчику нужно компенсировать упущенные элементы содержания текста таким образом, чтобы донести истинную мысль до читателя [3, с. 51]. Делать это можно с помощью примечаний, а также на основании экспликации информации в тексте перевода:

1.*he set his cloak for the Virgin Queen to walk on.* –

...он постелил свой плащ, чтобы королева смогла пройти.

Примечание: Имеется в виду приобретший широкую известность рассказ о том, как Ралей, повстречавшись с королевой на грязной проезжей дороге, проявил исключительную галантность и

своим великолепным плащом прикрыл лужу, чтобы дать возможность Елизавете переступить её, не замарав туфель.

2. *The absinthe came, and we dropped water over the melting sugar.* –

Принесли абсент, и мы стали капать воду на тающий сахар.

Примечание: Здесь автор имеет в виду своеобразную манеру пить абсент, полынную водку: в пустой стакан бросают сахар, который заливают абсентом, а потом, сколько кто пожелает, добавляют воды.

И примечание, и экспликация имеют свои достоинства и недостатки [3]. Выбирать определенный метод можно на основании его эффективности при переводе конкретного текста. Необходимо всегда помнить о том, что носители иностранного языка и языка перевода неравны между собой по запасам у них определенной языковой информации.

Первый метод нужно использовать для того, чтобы сохранить особенности речи автора текста. Но такой способ объяснения смысла, с другой стороны, может привести к разрушению целостности восприятия текста, поскольку сам по себе этот метод предполагает разрыв содержания единиц текста внешними элементами. В то время, когда читатель будет переключать свое внимание на примечание, можно произойти перебивание его восприятия.

Что касается второго метода, то он не так прост, как первый. Здесь требуется тщательный отбор тех слов, которыми можно будет дополнить высказывание таким образом, чтобы читатель мог воспроизвести его смысл, заложенный автором произведения. В данном случае нужно прибегать к очень глубоким лексическим трансформациям, которые влияют на уход от оригинала текста.

Зачастую трудно дифференцировать национально-культурные компоненты семантики от культуры, которая интерпретируется автором произведения. Речь здесь идет о речевом этикете, который можно интерпретировать как вид культурного содержания, которое хоть и близко к самой культуре, но все же привносится узусом именно в текст, не выходя за его рамки.

О различиях этикета речи можно сразу вспомнить на основании особенностей обращения друг к другу граждан определенных стран. Например, в нашей стране титул очень редко используется в обращении вместе с фамилией. Есть исключения, которые касаются таких словосочетаний, как «господин премьер-министр». Среди граждан Германии же обращение принято связывать с титулом того или иного индивида: «госпожа профессор Мюллер». В англоязычных странах используют и слова «мистер», «мисс», «мадам» и т. д. Это же касается и Франции, и Испании. Использование таких выражений без фамилии или имени считается в данных странах оскорблением, равноценным русскому выражению «эй, ты». В зависимости от языка формы обращения могут меняться от «господина» до «мистера», «сеньора» и т. д. В Китайской Народной Республике есть два варианта — либо обращение по фамилии и имени, либо обращение по фамилии вместе со словом «господин» («госпожа»). Свои особенности также существуют и в Южной Корее, Японии и других странах. Где-то обращение определенным образом может считаться вежливым тоном, а где-то эта форма расценивается как оскорбление.

Различия речевого этикета также можно наблюдать и в использовании местоимений. Это еще одна очень важная и трудная проблема переводческой деятельности, которая решается в условиях определенных национальных культур своим особенным образом.

В процессе перевода английского текста, в рамках которого используется социальное дифференцирование местоимений, переводчик начинает искать аналогии русских форм. Когда-то переводчики-формалисты даже считали, что, переводя текст с английского на русский, вообще нельзя использовать обращения на «ты». Такие правила устанавливать трудно, поэтому выбор определенного местоимения осуществляется переводчиком на основании известных заранее в тексте особенностей социальной, культурной и психологической среды.

В своем учебном пособии автор С.Г. Тер-Минасова описывает состояние культурного шока студентки из Индии, приехавшей учиться в Россию. Для нее странным казалось обращение к родителям на «ты» ввиду того, что в культуре ее страны более старших людей принято называть на «вы» [8, с. 76].

Другой исследователь П. ван Нюнен пишет о том, что такое незнание особенностей использования местоимений в определенной стране (в данном случае — в Ирландии) привело к тому, что был испорчен целый роман. В Ирландии уже давно принято смешивать местоимения для того, чтобы повысить репрезентативность текста [5, с. 33–52.]. Такая уловка стала своеобразным стилистическим приемом, которым часто пользуются авторы данной страны.

Что касается нашего языка, то в нем нет строгих правил, регламентирующих правильность использования местоимений «вы» и «ты». В период Древних времен в нашей стране было принято обращаться ко всем на «ты». Это касается и Божества в любом его виде, и правителей нашей страны, даже царя, и других ближних людей. Модернизирован данный элемент нашей языковой культуры был тогда, когда начались петровские реформы, принесшие в нашу страну европейские манеры, в том числе и манеры обращения на «вы» [2, с. 45].

Известно, что в английском различия «ты» и «вы» нет. Для обращения всегда используется одна форма «you». Использование данного местоимения носителями английского языка позволяет им просто называть собеседника по имени, что в культуре Японии считается абсолютно неприемлемым. В таких условиях возникает много трудностей при переводе текстов.

Отечественный лингвист А.Д. Швейцер, говоря об этом, приводит русскую фразу [9, с. 276–301]:

Она впервые назвала его на «ты» из текста, который был переведён на английский язык разными переводчиками.

Переводчик, который занимался переводом текста, преобразовал его в следующую форму:

It was the first time she addressed him in the first person singular.

Несмотря на то, что перевод кажется анекдотическим, он достаточно репрезентативен ввиду того, что в его рамках присутствует вся семантическая информация, которая создается входящими в состав выражения языковыми единицами. Чтобы читатель смог правильно интерпретировать смысл сказанного, переводчик помечает эту фразу примечанием, в котором объясняет, что в русском языке форма использования местоимения зависит от определенных правил, которые он также кратко раскрывает. Однако, считается, что это не самый удачный перевод, который можно было бы видеть.

Есть еще следующий его вариант: *It was the first time she called him by his Christian name.* В нем автор прибегнул к замене, которая подразумевает подбор аналога местоимению «ты», существующему в русском языке. Этот аналог используется в аналогичных ситуациях в английском языке, только уже в его собственной форме [9, с. 276–301].

Что касается перевода местоимения «you» с английского, то, как и в нашей собственной стране, в Великобритании также стоит обращать внимание и на время, в которое происходят описываемые в тексте события, ввиду того, что в Средние века в данной стране распространенным было церемонное обращение.

Есть еще один интересный момент, о котором стоит сказать. Это употребление местоимений «он» и «она» в различных языках в присутствии другого человека, о котором идет речь. В нашей культуре не принято упоминать присутствующего человека с помощью соответствующих местоимений. Чего нельзя сказать о французском языке, в котором в присутствии другого человека можно говорить о нем с помощью местоимений «il» и «elle». То же самое допустимо и в англоговорящих странах. Интересным фактором является еще то, что упоминания об американском президенте Б. Клинтоне в газетах даже могли быть просто с именем «Билл». Если бы эти газеты переводились на русский язык, то такого при переводе допускать было бы нельзя.

Вызывает трудность при переводе речевая характеристика персонажа. По-другому ее можно назвать отражением личности говорящего в тексте. Анализировать данный феномен можно как с культурологической, так и с лингвистической точки зрения [6, с. 54].

Например, в произведениях художественного типа большую роль играет не столько речь главного героя, сколько то, о чем он ведет речь, его речевая характеристика. Раскрыть этого героя через речевые особенности можно только при условии знания его культурных особенностей.

В романе «Великий Гэтсби» Ф. С. Фиджеральда с помощью некоторых высказываний можно охарактеризовать действующих лиц, а также их поступки [10, с. 11]. Описать характер героини

М. Уилсон можно на основании ее постоянного употребления глагола «get». Количество употреблений данного глагола в тексте настолько огромное, что можно сделать вывод об ущербности ее словарного запаса. В одном абзаце прямой речи данной героини можно было наблюдать шестикратное употребление данного глагола. Исходя из этих особенностей ее речевой культуры, можно сделать вывод об узости ее эрудиции, кругозора и недалекости, о пошлости мыслей, связанных с поиском богатого молодого человека.

В процессе описания речевых особенностей персонажей можно обращать внимание еще и на диалектальные формы речи. В этом случае можно понять географическую принадлежность героя произведения, а также и самого автора. Передавать особенности определенных диалектов очень трудно. Территориальные диалекты могут заменяться социальными. Вторые дают нам информацию о системе социальной стратификации того или иного общества. Чаще всего можно заметить разницу в речевых особенностях образованных и необразованных людей. Кроме того, то же самое можно заметить в различиях речи человека с высоким статусом и низким [8].

В Великобритании низшие слои населения Лондона говорят на диалекте «кохни», который говорит сразу и о социальном статусе, и о географической принадлежности человека. Если знать этот факт, то можно передавать информацию в переводе средствами малообразованной речи. И, наконец, диалекты могут быть профессиональными. По-другому их называют еще «жаргонами». Практически в каждой культуре можно найти такие группы, поэтому при переводе профессиональных речевых элементов текста стоит знать о способах употребления определенных речевых единиц в тексте.

Культура – это сложное многокомпонентное понятие, которое включает в себя множество элементов. Один из таких элементов – язык, который впитывает в себя все особенности того общества, частью которого он является. Все изменения, трудности, удачи и неудачи отражаются в языке, поэтому для понимания его требуется глубокое и полноценное знание особенностей культуры.

Передача культурных особенностей при переводе – это очень трудный и кропотливый процесс, который берет свое начало еще в те времена, когда объектами перевода становились священные писания. Тогда переводчики стремились максимально передать не только смысл текста, но и его структуру. Но эта тенденция длилась недолго – до тех пор, пока не стало понятно, что в таком случае можно потерять истинный смысл написанного. Впоследствии лингвисты и другие ученые еще очень долго спорили о том, как на самом деле правильно переводить текст – дословно или с элементами его адаптации к другому языку. Такой спор вылился в появление двух основных видов перевода – буквального и вольного.

Переводческая деятельность – это одна из составляющих языка. Роль перевода в обществе заключается в обеспечении посредничества двуязычной коммуникации, которая должна привести к тому, что обе культуры (автора и переводчика) сблизятся друг с другом таким образом, что станут понятны неподготовленному читателю текста, переведенного на другой язык.

Итак, переводческая деятельность нужна для того, чтобы преодолеть тот барьер, который существует между людьми разных культур. Эффективная переводческая деятельность определяется степенью равноценности коммуникации между людьми разных культур. Эта равноценность должна определяться одинаковостью реакций читателей исходного и переведенного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власенко, С. И. Переводческий дискурс на рубеже веков: к 90-летию со дня рождения доктора филологических наук, проф. А. Д. Швейцера / С. И. Власенко // Мир русского слова. – 2014. – № 3. – С. 16–28.
2. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : Курс лекций / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 1999. – С. 112–113.
3. Кузьменко, С. А. Контакт культур в переводе (наиболее типичные случаи отношения культур к переводу) / С. А. Кузьменко // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 45–51.
4. Моэм, С. Луна и грош / пер. Н. С. Ман. – М. : Металлургия. – 1980. – 136 с.
5. Нюнел, П. ван. Диалог культур и концепции переводческого тандема / П. ван Нюнел, А. Л. Семенов // Перевод и переводческая компетенция: колл. монография. – Курск : РОСИ. – 2003. – С. 33–52.
6. Профили языка: социолингвистика, национальное варьирование, переводоведение, контрастивная стилистика. Сборник трудов к 90-летию со дня рождения А. Д. Швейцера / Отв. Редакторы : Н. С. Бабенко, В. А. Нуриев. – М. : Буки Веди. – 2015. – 380 с.

7. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс.– 1993. – 185 с.
8. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово.– 2000. – 146 с.
9. Швейцер, А. Д. Перевод в контексте культурной традиции / А. Д. Швейцер // Литературный язык и культурная традиция. – М. : Наука.– 1994. – С. 276–301.
10. Fitzgerald, F. S. The Great Gatsby / F. S. Fitzgerald. – Wordsworth.– 2019. – 152 p.
11. Maugham, W.S. The Moon and Sixpence / W. S. Maugham. – London : Vintage– 2007. – 215 p.

Л.Н. Бутырина

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОДИФИЦИРОВАННЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
М. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»)**

Аннотация. В статье рассматривается возможность трансформации фразеологических единиц, способы трансформации: структурные, семантические. Отмечено, что модифицированные фразеологизмы передают особенности живой народной речи, создают яркие, эмоциональные характеры простых, искренних людей. Авторские фразеологизмы также имеют ряд особенностей, что способствует выявлению идиостиля писателя.

Ключевые слова: фразеология, модифицированные фразеологические единицы, незамкнутые структуры, элиминирование, авторские фразеологизмы.

L.N. Butyrina

**FEATURES OF THE FUNCTIONING OF MODIFIED PHRASEOLOGICAL UNITS
(BASED ON THE NOVEL BY M. SHOLOKHOV "THE QUIET DON")**

Abstract. The article considers the possibility of transformation of phraseological units, methods of transformation: structural, semantic. It is noted that the modified phraseological units convey the features of lively folk speech, create vivid, emotional characters of simple, sincere people. The author's phraseological units also have a number of features, which helps to identify the writer's idiosyncrasy.

Key words: phraseology, modified phraseological units, open structures, elimination, author's phraseological units.

Фразеологические единицы в лексической системе русского языка являются приоритетными в плане их изучения, использования в художественной литературе, а также в устной речи. Фразеологизмы – живые свидетели прошлого, в них запечатлен богатый исторический опыт народа, отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей, они отражают национальную специфику языка, его самобытность.

В современном языкознании раздел фразеологии является обширным и представляет собой перспективное направление в изучении лингвистики. При этом необходимо отметить, что свое развитие фразеология в качестве отдельной дисциплины получила сравнительно недавно. В ее становлении важную роль сыграли работы выдающегося лингвиста В.В. Виноградова. В дальнейшем исследованием русской фразеологии занимались В.Л. Архангельский, Н.М. Шанский, А.И. Молотков и др. Именно благодаря этим ученым определился круг основных проблем и вопросов фразеологии как науки, были разработаны общие положения, выявлены теоретические особенности и т.д. В последние десятилетия на основе когнитивного анализа вводится понимание фразеологизма как знака «с максимально полным семантическим набором, кодифицированным в форме значения в виде макрокомпонентов, охватывающим грамматику, денотацию, оценку, мотивацию,

эмотивность и стилистическую маркированность» [3, 35], это является принципиально новым подходом к знаковой функции фразеологизма, которая не просто обозначает, но и выражает отношение к обозначаемому, не просто называет, но и сообщает, являясь как бы свернутым текстом, включающим в себя, помимо грамматического, несколько блоков информации, формирующих содержание фразеологизма. Вызывают интерес и наблюдения, позволившие выделить изменения в структурной и семантической системе фразеологических единиц, т.е. их модификация. Особенно ярко это проявляется в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон».

М.А. Шолохов родился на хуторе Кружилин станицы Вешенской и жил среди донских казаков. Это наложило отпечаток на язык романа «Тихий Дон». Автор в своем произведении широко использует неисчерпаемые богатства русской лексики и фразеологии (как литературной, так и просторечной, диалектной). Фразеологизмы, в силу их образности, экспрессивности, эмоциональности, помогают писателю добиться максимальной точности описания казачьего быта, выражения понятий, оценок, создать яркую, образную характеристику персонажей.

В романе широко используются диалектизмы, которые в шолоховских произведениях – это отражение родной писателю донской речи. Поэтому во многих фразеологических единицах происходит замена общепринятых слов диалектными:

– Я воровать ишо не обучился. Это молодым добро, у них **совести-то и на семак не осталось**» [4, т. 5, 202]. «Семак» – две копейки. Общепринятый фразеологизм: ни на копейку – нисколько, ничуть, ни на самую малость [2, 121].

– Наше вдовье дело такое: **бирюка бояться – в лес не ходить**» [4, т. 2, 334]. «Бирюк» – одинокий волк. В данном случае значение фразеологической единицы усиливается, так как слово «одинокий» подчеркивает состояние человека.

– Надо в Миллерово везть, там **дадут** ему **рахунку**, а мы что можем поделаться?» [4, т. 2, 181]. «Дать рахунку» – довести дело до конца.

– Я всю жисть работал, **хрип гнул**, потом омывался... [4, т. 4, с. 144]. Хрип – спина.

В приведенных примерах сохраняется структура, семантика фразеологических единиц, изменяется их фонетическое воспроизведение. Диалектизмы, используемые писателем, придают им особый донской колорит, подчеркивают глубину народного восприятия тех или иных явлений.

В разговоре с бабкой Аксинья просит помочь ей с использованием бабкиных колдовских способностей:

«Пособи, родная! Что стоит – отдам. **Хучь** последнюю **рубаху сыму**, только пособи!» [4, т.1, 75]. Использование «хучь», «рубаху», «сыму», то есть просторечных вариантов, не влияет на структурно-семантические особенности фразеологических единиц, лишь подчеркивает эмоционально-экспрессивную окраску. Для того чтобы подчеркнуть народность и просторечие хуторян, М. Шолохов использует в некоторых случаях и словообразовательные возможности путем изменения суффикса с нейтральным значением на уменьшительно-ласкательный: «на чужой стороншке» [4, т. 1, 30], «черный слушок» [4, т.1, 31].

Отмечая непохожесть Григория на местных жителей (он родился от сына турчанки), Шолохов использует модифицированный фразеологизм «в отца попер» [4, т. 1, 11], заменяет слово «пошел» более эмоциональным «попер». Аналогичное явление наблюдается и в следующем случае: Ступай, **да язык придави**, а то и шинелю зараз сопру [4, т.4, 290]. Общепринятый фразеологический оборот – Прикуси язык. Мы наблюдаем усиление экспрессии, но при этом значение фразеологизма не изменяется.

В разговоре Григория со Степаном автор использует пословицу «Сытый голодному не товарищ», но заменяет один компонент и у него получается, что Григорий говорит Степану:

«**Сытый голодного не разумеет**» [4, т.1, 191].

Говоря о военной службе Григория, Аксинья произносит:

«Покеда придешь, в Дону воды много **стекет**» [4, т.1, 201].

Шолохов использует здесь фразеологизм «Много воды утечет». Но трансформирует его на донской почве.

Под народную речь трансформирует Шолохов фразеологизм «Глаза твои бесстыжие», изменяя компонент, но не изменяя смысла:

«Гляделки твои бесстыжие» [4, т.1, 229].

Фразеологический оборот «отрезанный ломоть», означающий родственника или просто близкого человека, который отделяется от семьи или рвет связь с привычной средой, Шолохов трансформирует, изменяя слово «ломоть» на близкое по значению слово «краюха»:

«Вы просили, чтобы я прописал, буду аль нет жить с Натальей, но я вам, батя, скажу, что отрезанную краюху не прилепишь» [4, т.1, 212].

Фразеологизм «после первых петухов» Шолохов трансформирует, заменив русское слово «петухи» национальным украинским словом «кочеты», и получает: «после первых кочетов» [4, т.1, с. 40].

Это, несомненно, придает больший национальный колорит всему отрывку с описанием раннего утра.

Употребление фразеологических единиц в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» имеет ряд особенностей, проявляющихся в структуре, лексическом наполнении, употреблении. Так, при элиминировании слов, то есть при изменении структуры, фразеологические единицы предполагают домысливающий эффект, обусловленный ситуацией:

– Неизвестно, для чего всю эту **кашу**... Да ить как тебе сказать? Не поймешь ты! [4, т. 4, 283].

Считается, что данное выражение является частью русской пословицы «сам кашу заварил, сам и расхлебывай». Со временем это выражение приобретает дополнительную смысловую окраску «хорошо, если сам разрешишь ситуацию, а не другие». В романе употребляется данная единица в откровении Григория, когда он рассуждает о сложной политической ситуации на Дону, передает его боль, что подтверждается следующим текстом: «В тебе одна бабья лютость зараз говорит, а до того ты не додумаешься, что мне сердце точит, кровь пьет» [4, т. 4, 283].

Это находит подтверждение и в других случаях:

– А примут нас кадет? Злобу они имеют на верхнедонцов.

– **Курочка в гнезде, а яичко**... Нечего об этом толковать! – Григорий надел шапку и вышел в коридор [4, т. 4, 231]. Смысл данного фразеологического выражения заключается в том, что рано говорить о результатах события.

Фразеологические единицы с элиминированными элементами могут употребляться в различных ситуациях:

– **Мели Емеля**, - улыбнулся, влезая на бричку, Томилин [4, т. 2, 60].

В данном случае употреблена первая часть фразеологизма, констатирующая, а вторая часть «твоя неделя» опущена, но смысл, естественно, выражается имплицитно. В данном контексте такое употребление пословицы влияет на эмоциональную окраску, делая ее менее ироничной. Эта пословица говорится с пренебрежением или насмешкой тому, чьим словам не верят, не считают их заслуживающими внимания. В описанной ситуации общение людей носит непринужденный, дружеский характер, и глагол «улыбнулся» также подчеркивает добродушное отношение говорящего.

На жалобу Митьки Коршунова о том, что ему жмет сапог, Григорий говорит:

«**Терпи, атаманом будешь**» [4, т. 2, 155].

В данной ситуации автор удаляет обращение «казак», которое изначально присутствовало в поговорке. Шолохов как бы намекает на то, что Митька-то и есть настоящий казак, и использование в данном случае этого слова является избыточным.

Структурные изменения могут влиять на значение фразеологической единицы:

– **Мягко стелешь** на всякий случай?» [4, т. 2, 82]. Фразеологическая единица «мягко стелешь, да жестко спать» употреблена с иным акцентом в плане значения: «угодничаешь на всякий случай».

Модификация фразеологических единиц происходит и в том случае, когда говорящий вносит дополнительное слово, значение которого является важным для понимания ситуации, и необходимо отметить, происходит разрыв фразеологического оборота. Например:

– На тебе **свет клином** пока не сошелся [4, т. 4, 394];

– **Цыган теперича** шубу **продал** [4, т. 2, 138].

В первом примере введено слово «пока», указывающее на временной отрезок, а отрицательная частица «не» вносит антонимичный смысл («свет клином сошелся»).

Пословица «после Рождества цыган шубу продает» в данном случае модифицируется во временном контексте. Действие происходит после Михайлова дня (ноябрь), когда ударили морозы, и казаки, подшучивая друг над другом, что надели теплые тулупы, не дожидаясь зимы, употребляют слово «теперича».

Когда Григорий уходит от жены, его отец успокаивает плачущую Наталью: «Он ногтя **твоего** не стоит» [4, т. 2, 180]. Общепринятый фразеологизм «Ногтя не стоит» приобретает особое значение: происходит оценка личности конкретного лица, действующего в обозначенной ситуации.

Подобные конструкции можно определить как незамкнутые, т.е. «устойчивые фразы, способные к распространению словами, не принадлежащими к структуре фразы» [1,191].

Незамкнутые конструкции могут представлять и односоставные предложения, например – «бить баклуши». Это фразеологическое сращение употреблено в романе в видоизмененной структуре:

...скалозуб Давыдка, **бивший** три месяца **баклуши** [4, т. 2, 150].

Как видим, только детерминирующий член «баклуши» сохраняет устойчивую форму, от глагола «бить» образуется причастие «бивший», и подчеркивается темпоральный фактор – «три месяца», который выполняет важную семантическую нагрузку.

Когда в дневнике Тимофей описывает свой разговор с Елизаветой, он уговаривает ее:

«Съедем **вместе** пуд соли» [4, 1 т., 273].

Шолохов трансформирует фразеологизм «Съесть пуд соли», меняя время глагола, как бы говоря, что здесь очень важную роль играет будущее время, надежда на совместное будущее, что подчеркивается словом «вместе».

Как показывают примеры, вставные компоненты модифицированных фразеологизмов придают важные смысловые оттенки, усиливают их эмоциональную значимость. Например:

Когда в дом Мелеховых Григорий приносит тело убитого брата, Шолохов, описывая ситуацию, трансформирует фразеологический оборот «стояла тишина», дополняя его конкретным местом «на кухне» и ярким определением «вымороченная»:

«Стояла на кухне **вымороченная** тишина» [4, т.2, 175].

Создавая портрет иноземки-жены Прокофия, Шолохов использует трансформированный фразеологизм «**красоты** она досель **невиданной**» [4, т.1, 30]. Это исконно-русский фразеологический оборот «красоты невиданной», берущий начало в русских сказках. Шолохов изменяет порядок слов и добавляет в структуру фразеологизма просторечное слово «досель», тем самым делая словосочетание более бытовым.

Несомненный интерес представляют фразеологические единицы, в составе которых происходит замена слов. На обидное замечание Ильинишны Митька отвечает:

– Ты, тетенька, **каждой дыре гвоздь!** – обиделся Митька [4, т. 2, 41]. Мы можем констатировать, при изменении словарного состава (каждой бочке, дыре затычка) значение фразеологизма не утрачивается, он приобретает наибольшую образность и диалектный оттенок.

–Ты обмужился, Христиан, не спорь, что там... . В тебе казацкой крови – **на ведро поганая капля** [4, т. 2, 151]. Общепринятое употребление: капля в море.

В данном случае слово «море» заменено на слово «ведро», что уже подчеркивает ничтожность определяемого, а диалектное слово «поганая» указывает на сниженность лексики, и это придает пословице особую эмоциональную окраску.

Модифицированные фразеологизмы отличаются эмоциональной окраской, экспрессивностью, при этом следует отметить, при сохранении семантики фразеологизма, изменяется лексический состав, используются слова и понятия, которые ближе народу: «С лица красивенький»...– косноязычил он. –Что, ты **с его морды урожай будешь сымать**, что ли?.. [4, т. 2, 81] Общепринятый фразеологизм: с лица воды не пить.

Следует отметить, что некоторые фразеологизмы могут испытывать семантическую модификацию:

– Соколик мой, атаманец, мне – поклоны класть, на тебе – **собак вешать способно...** Всякое свое. – Старуха сурово улыбнулась, удивив Христоню густым рядом несъеденных мелких зубов [4, т. 2, с.60].

Общепринятое употребление: вешать собак (прост.) – наговаривать, клеветать на кого-либо, необоснованно обвинять в чем-либо [2, с.63]. В тексте возрастная характеристика подчеркивается внешними признаками и физическими действиями:

Вышел из хаты Степан, за ним **семенила древняя горбатая старушонка** [4, т. 2, 59].

В данном случае фразеологическая единица приобретает значение возрастной характеристики: мужчина молод, силен и может многое выдержать.

Своеобразным приемом авторской обработки фразеологизмов является контаминация нескольких фразеологических единиц.

Провожая парней на службу, старик говорит подряд двумя фразеологизмами:

– Ну, **с богом. Час добрый**, – проговорил старик, крестясь [4, т. 2, 25].

В данном случае один фразеологизм не трансформирован, а другой изменен с помощью сокращения. В сочетании «в добрый час» М. Шолохов убирает предлог и меняет местами слова. Это придает речи старика утверждающий характер.

Ту же функцию выполняет трансформация фразеологизма «сошла с ума» в шолоховский интерпретации:

– **...от ума отошла. Спужалась до смерти** [4, т. 2, 30].

Изменяя приставку и предлог, писатель добавляет просторечный оттенок словам Аксины и одновременно делает реплику более эмоциональной, что соответствует ситуации – Аксиныя испытывает страх в момент непогоды.

При выявлении модифицированных фразеологических единиц можно наблюдать и явление сжатия. Фразеологизм «на скорую руку» Шолохов трансформирует, сохраняя смысл, но изменяя лексический состав, что также подчеркивает своеобразие употребления фразеологической единицы, обусловленное диалектными особенностями: «Обедали **на-скорях**» [4, т. 2, 47].

М.А. Шолохов иногда творчески переделывает, переосмысливает фразеологические единицы, приспособляя их к новому контексту. Это необычные авторские фразеологизмы:

На Кубани так: **кинь в собаку палкой, а попадешь в донского казака** [4, т. 5, 279];

С тех пор ссохлось у коровы вымя **в детский кулачок**, отбила от молока и вскоре издохла [4, т. 2, 9];

Описывая сильнейшие шатания и передачу территорий в сложные 1918-1919 годы, Шолохов говорит о станице Усть-Медведицкой: «На севере станица Усть-Медведицкая **гуляла** из рук в руки» [4, т. 4, 17].

Фразеологизм «из рук в руки» писатель использует в сочетании с нехарактерным по значению глаголом «гуляла». Данный глагол придает именно оттенок данного образа, схожего с образом гулящей девки, который был нужен Шолохову для более выразительной характеристики ситуации.

Актуальный фразеологизм «длинный язык» в значении болтливость, неумение сдерживаться в разговоре зафиксирован в словарях, но фразеологизма с антонимичным значением не обнаруживается. Есть фразеологизм «Мудра голова короткий язык», что означает – умный человек говорит не много, но содержательно, с глубоким смыслом. В произведении М. Шолохова мы обнаруживаем выражение: «Ты бы поменьше брехнев слухал да ординарцев себе выбирал **с короткими языками!**» [4, т. 4, 392]. Опираясь на контекст, мы можем сделать вывод, что выражение «с короткими языками» антонимично фразеологизму «с длинными языками». Это подчеркивает умение автора подчеркнуть непосредственность и эмоциональность изображаемого характера.

В романе М. Шолохова «Тихий Дон» важное место занимают фразеологические обороты, они богаты по своему значению, стилистически окрашены, эмоционально разносторонни. В рамках одной статьи трудно говорить о многообразии, ценности данных единиц, но можно констатировать: в художественном произведении с определенной стилистической целью допустимо изменять лексический состав фразеологизма, обновляя один или несколько его компонентов, изменять

структуру. Трансформированные автором фразеологические единицы представляют собой один из признаков неповторимого индивидуального стиля писателя.

Фразеологическое новаторство писателей не ограничивается рассмотренными здесь стилистическими приемами, возможности творческого обновления фразеологизмов неисчерпаемы. Основное назначение фразеологических единиц в романе Шолохова заключается в том, чтобы сделать оценку характера персонажей более убедительной и эмоциональной. Большое и важное место в романе занимают фразеологические обороты, трансформированные автором, что представляет собой один из признаков неповторимого индивидуального стиля писателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке/В.Л. Архангельский. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рос. Ун-та.– 1964. –191 с.
2. Войнова, Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И., Федоров А.И. Фразеологический словарь русского языка /Под редакцией А.И. Молоткова. – М.: «Советская энциклопедия».–1967.–544 с.
3. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры».– 1996. –35 с.
4. Шолохов, М. Тихий Дон. Собрание сочинений в восьми томах/ М. Шолохов. – М.: Правда.– 1962. –Т. 2 - 5

А.В. Ваганов

КОНТЕКСТУАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ФИГУР В РОМАНЕ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО «ВОСКРЕСШИЕ БОГИ»

Аннотация. В статье рассматриваются контекстуальные взаимосвязи семантико-синтаксических экспрессивных средств в романе выдающегося писателя конца XIX – начала XX века Д.С. Мережковского. Характеризуются способы взаимодействия между сравнениями в тексте романа. Анализируются пути взаимодействия сравнения как семантической фигуры, основанной на сходстве, с семантическими фигурами, основанными на контрасте.

Ключевые слова: антитеза, компаративная конструкция, контекстуальные связи, метафора, оксюморон, сравнение.

A.V. Vaganov

CONTEXTUAL INTERACTION OF SEMANTIC FIGURES IN THE NOVEL BY D.S. MERZHKOVSKY "RESURRECTION OF GODS"

Abstract. The article describes contextual connections of the semantic-syntactic expressive means in the novel by the outstanding writer of the late XIX – early XX centuries D.S. Merezhkovsky. The methods of interactions between comparisons in the text of the novel are characterized. The ways of interaction of comparison as a semantic figure based on similarity with semantic figures based on contrast are analyzed.

Key words: antithesis, comparative construction, contextual connections, metaphor, oxymoron, comparison.

Термин «фигура» используется в риторике и экспрессивной стилистике для обозначения синтаксических конструкций, усиливающих изобразительность и выразительность речи. При этом различаются, согласно терминологии Ю.М. Скребнева, «синтаксические фигуры» и «семантические фигуры» [4, 591]. Синтаксические фигуры основаны на количестве языковых единиц и на особенностях их расположения. Семантические фигуры основаны на различных смысловых отно-

шениях между входящими в их состав компонентами; как обозначение данного типа фигур известен также более традиционный термин «фигуры мысли» [5, 165].

Смысловые и стилистические возможности семантических фигур реализуются и обогащаются в процессе контекстуального взаимодействия данных фигур. Особенно значительную роль приобретают такие контекстуальные взаимосвязи в художественном тексте, поскольку для художественной речи характерны смысловые приращения, создаваемые взаимодействием языковых единиц. Входя в семантико-стилистическую систему художественного текста, языковые единицы приобретают «особые дополнительные смыслы» [1, 110], в результате чего семантика слова в художественном тексте часто не сводится к тому значению, которое закреплено за данным словом в языковой системе.

Язык русской литературы конца XIX – начала XX века, эпохи напряженных творческих исканий, характеризуется интенсификацией использования экспрессивных средств. В романах Д.С. Мережковского как выдающегося представителя русского символизма нашли яркое выражение тенденции развития языка художественной литературы на рубеже XIX – XX веков. Роман «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)», опубликованный в 1900 г., является центральной частью трилогии «Христос и Антихрист». Присущее символизму стремление установить соответствия между разными сферами бытия приводит к тому, что ведущую роль в образной системе романа играет сравнение как семантическая фигура, основанная на ассоциации по сходству.

Сравнения включены в многообразные контекстуальные связи. Слова, употребленные в тексте как средство прямой номинации того или иного объекта, впоследствии могут использоваться в составе компаративной (сравнительной) конструкции как средство выражения эталона сравнения. Тем самым прямое употребление слова готовит читателя к восприятию сравнения. В подобных случаях происходит номинативно-компаративное взаимодействие, то есть взаимодействие между сравнительной конструкцией, с одной стороны, и словом, употреблённым как прямое наименование объекта, с другой стороны.

Например, в начале восьмой главы девятой книги романа содержится пейзажное описание: «Вечер был ясный. Только на севере <...> громоздились тяжкие, точно каменные, тучи, окаймленные золотом, и между ними, в бледном небе, горела одинокая звезда» [2, 560]. Затем реалия, названная в рамках этого описания, становится эталоном сравнения, характеризующего Леонардо да Винчи: «<...> он чувствовал себя таким же далеким от людей, как одинокая вечерняя звезда в безнадёжно-ясном небе» [2, 561]. Лексическое наполнение сравнительного оборота опирается на пейзажное описание, открывающее данную главу.

Сравнения взаимодействуют друг с другом в тексте, причем это взаимодействие принимает различные формы.

Во-первых, в определенном участке текста могут быть сконцентрированы сравнения, близкие по образному содержанию.

Например, в девятой главе первой книги романа потрясающее воздействие проповеди Савонаролы на слушателей характеризуется сравнениями с ветром, приводящим в движение листья.

Сначала сравнение «как лист» применяется к одному из слушателей: «<...> толстый котельщик затрясся, как лист, и застучал зубами» [2, 338].

В следующем абзаце это сравнение охватывает уже множество слушателей, при этом вместо сравнительного оборота используется сравнительное придаточное предложение, в котором к образу листьев добавляется образ урагана: «То была не проповедь, а бред, который вдруг схватил все эти тысячи народа и помчал их, как мчит ураган сухие листья» [2, 338]. Экспрессия фразы усиливается тем, что основание сравнения выражено глагольными метафорами *схватил* и *помчал*, а предмет сравнения передан метафорой *бред*, противопоставленной прямому обозначению проповеди.

Завершение проповеди передается сравнительным оборотом, продолжающим тот же смысловой мотив, но заменяющим *ураган* на *шелест ветра*: говорится о том, что последние слова проповедника «замерли, как шелест ветра в листьях» [2, 338].

Во-вторых, сравнения взаимодействуют друг с другом на большом текстовом расстоянии, связывая тем самым разные структурные части романа.

Так, в шестой книге романа, написанной от лица Джованни Бельтраффио, ученика Леонардо да Винчи, описывается созданный Леонардо рисунок военной машины, врывающейся в ряды вражеского войска: «Огромные стальные серпообразные, острые, как бритвы, лезвия, подобные лапам исполинского паука, вращаясь в воздухе, должно быть, с пронзительным свистом, визгом и скрежетом зубчатых колес, разбрасывая клочья мяса и брызги крови, рассекают людей пополам» [2, 464].

В этом описании предметом сравнения являются лезвия, то есть режущие части боевой машины, эталоном сравнения – лапы гигантского паука. Данный образ получает развитие в девятой книге романа, где Джованни рассказывает о видении, в котором ему явился Антихрист. Содержание речи Антихриста Джованни передает с помощью сравнения: «<...> ужасное говорил *он*! Будто бы все в мире – одна механика, будто бы все – как этот страшный паук, с вертящимися лапами, который *он*... то есть нет, не *он*, а вы – изобрели» [2, 574].

В данном случае употребление сравнительной конструкции в смысловом отношении мотивировано сравнением, содержащимся в книге шестой. При этом предмет сравнения предельно расширяется и включает в себя весь мировой порядок, тогда как эталоном сравнения становится военная машина, но обозначена она метафорически, через образ паука. Тем самым сравнительная конструкция включает в себя метафору. Для понимания этой метафоры необходимо обращение к сравнению лезвий машины с лапами паука, содержащемуся в шестой книге романа, о чем сразу же напоминает реплика Леонардо да Винчи: «Какой паук? Ах, да, да, помню. Ты видел у меня рисунок военной машины?» [2, 574].

Данная метафора получает развитие в дальнейшем контексте: «И еще говорил *он*, – продолжал Джованни, – будто бы то самое, что люди называют Богом, есть вечная сила, которою движется страшный паук, со своими железными, окровавленными лапами» [2, 574]. Путем возникновения и развития метафоры, опирающейся в тексте на предшествующее сравнение, реализуется еще одно направление контекстуальных связей – компаративно-метафорическое взаимодействие, то есть связь между сравнением как семантической фигурой, с одной стороны, и метафорой как тропом, с другой стороны. Возможность такой связи обусловлена тем, что как сравнение, так и метафора основаны на сближении двух объектов по наличию сходных признаков, при этом метафора выражает образную ассоциацию более категорично, чем сравнение.

Сравнение в тексте романа широко вступает во взаимодействие с различными семантическими фигурами, основанными на смысловых отношениях контраста. К таким фигурам принадлежат антитеза, амфитеза, диатеза, оксюморон (амфитеза и диатеза некоторыми лингвистами рассматриваются как разновидности антитезы).

Сравнение взаимодействует с антитезой в тех случаях, когда противопоставление определенных явлений сопровождается одновременным подчеркиванием их сходства.

Так, в размышлениях Леонардо да Винчи объединяются ассоциативной связью противостояние Савонаролы и его противников (противостояние, в ходе которого каждая из сторон обещала продемонстрировать чудо в доказательство своей правоты) и диспут ученых, в котором участвовал Леонардо: «Вспоминая два поединка, которых был он свидетелем – поединок чуда во Флоренции, поединок знания в Милане, – Леонардо думал о том, как они различны и вместе с тем похожи – точно двойники» [2, 560]. Это сопоставление включает в себя как антитезу *чуда* и *знания*, так и утверждение их сходства, при этом сходство выражено с помощью прилагательного *похожи* и дополнительно акцентировано сравнительным оборотом *точно двойники*.

При передаче размышлений Джованни Бельтраффио сопоставляются два изображения Христа, созданные Леонардо да Винчи: «Его мучило также другое видение – два лика Господня, противоположные и подобные, как двойники: один, полный человеческим страданием и немощью, – лик Того, Кто на вержении камня молился о чуде; другой лик страшного, чуждого, всемогущего и всезнающего, Слова, ставшего плотью, – Первого Двигателя» [2, 591]. Сочетание антитезы и сравнения непосредственно подчеркивается в этой фразе сочинительным объединением прилагательных *противоположные* и *подобные*.

Взаимодействие сравнения и антитезы может проявляться и в том, что сравнительный оборот включается в состав конструкции, выражающей антитезу. Так, Леонардо да Винчи говорит

Макиавелли: «Только, мне кажется, не тот свободен, кто, подобно Чезаре, смеет всё, потому что не знает и не любит ничего, а тот, кто смеет, потому что знает и любит» [3, 125]. В данном случае выражено противопоставление двух типов сильной личности, при этом первый компонент антитезы конкретизируется с помощью сравнительного оборота *подобно Чезаре*, указывающим на герцога Чезаре Борджиа как пример смелого, но жестокого и аморального человека.

Амфитеза – фигура, с помощью антонимов подчёркивающая широту охвата явлений. При использовании амфитезы выражается утверждение «обоих противоположных явлений или признаков. Тем самым явление или признак охватывается полностью» [6, 48].

Фраза, содержащаяся в речи Леонардо, объединяет в себе амфитезу и сравнение: «Только такой свободой люди победят зло и добро, верх и низ, все преграды и пределы земные, все тяжести, станут, как боги, и – полетят» [3, 125]. Амфитеза создается здесь сочинительным сочетанием антонимов *зло* и *добро*, *верх* и *низ*. Люди, которые смогут преодолеть эти противоположности, характеризуются с помощью сравнения *как боги*.

Диатеза представляет собой использование антонимов для характеристики среднего звена между двумя противоположностями; данная фигура позволяет «четче изобразить промежуточные, средние звенья множества» [5, 130].

В одном из эпизодов романа антитеза, содержащаяся в речи Леонардо да Винчи, служит поводом для употребления диатезы в речи его ученика и постоянного оппонента Чезаре да Сесто. Леонардо да Винчи говорит: «Между истиной и ложью такая же разница, как между мраком и светом» [2, 451]. В данной фразе антитеза истины и лжи получает образную конкретизацию с помощью сравнения, причем сравнительный оборот также содержит антитезу, противопоставляя мрак и свет. Чезаре да Сесто в ответ напоминает: «Но не вы ли сами, учитель, только что утверждали, что между мраком и светом есть нечто среднее, двойственное, одинаково причастное и тому и другому, как бы светлая тень, или темный свет? Значит, и между истиной и ложью? <...> ваше сравнение порождает в уме моем великий соблазн, ибо художник, ищущий тайны пленительной прелести в слиянии тени и света, чего доброго, спросит, не сливается ли истина с ложью так же, как свет с тенью...» [2, 451–452]. В речи Чезаре да Сесто содержится диатеза как утверждение среднего звена между противоположностями, причем эта диатеза служит базой для сравнения «как свет с тенью».

Оксюморон предполагает объединение слов с противоположным значением для демонстрации противоречивой сущности характеризуемого явления.

По принципу оксюморона построено, например, сравнение «И душу его наполнила радость, подобная ужасу» [2, 76]. Это сравнение-оксюморон находится в концептуально важном эпизоде, где Леонардо думает о будущем создании человеческих крыльев. Крылья становятся здесь символом неограниченных человеческих возможностей, а мысль о таком отсутствии всяких ограничений вызывает смешанное чувство радости и ужаса.

Линии взаимодействия семантических фигур выходят за пределы романа, поскольку роман является частью трилогии «Христос и Антихрист». Трилогия в целом рассматривает исторические судьбы христианства и соперничавших с ним духовных течений на широком фоне мировой истории, причём в последнем романе трилогии «Антихрист (Петр и Алексей)» в сферу изображения вовлекается и Россия.

Большую роль в создании идейно-образного единства трилогии играют упоминания о статуе Афродиты. В романе «Антихрист (Петр и Алексей)» эта статуя, привезенная в Санкт-Петербург, характеризуется развернутым сравнением: «Она была и здесь такая же, как на холмах Флоренции, где смотрел на нее ученик Леонардо да Винчи в суеверном ужасе; и как еще раньше, в глубине Каппадокии, близ древнего храма Мацеллума, в опустевшем храме, где молился ей <...> бледный худенький мальчик в темных одеждах, будущий император Юлиан Отступник» [3, 339]. Представленное в этой фразе сравнение позволяет подчеркнуть соотнесенность данного эпизода со сходными эпизодами, содержащимися в романе «Смерть богов (Юлиан Отступник)» [2, 53] и романе «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)» [2, 329].

Приведенные в романе «Антихрист (Петр и Алексей)» цитаты из записных книжек Петра Первого сопровождаются замечанием повествователя: «Дневник Петра напоминал дневники Лео-

нардо да Винчи» [3, 593]. Приведенное замечание представляет собой сравнение, где предмет сравнения выражен словосочетанием *дневник Петра*, эталон сравнения – словосочетанием *дневники Леонардо да Винчи*, а в роли показателя сравнения выступает глагол *напоминал*. При этом основание сравнения остается имплицитным, поскольку в приведенном предложении не названы те признаки, которые являются общими для дневников Петра и дневников Леонардо. Для понимания того, какие признаки составляют в данном случае основание сравнения, необходимо обращение ко второй части трилогии – роману «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)». Здесь неоднократно цитируются дневниковые записи Леонардо да Винчи, причем подчеркиваются краткость этих записей («отметил в дневнике своем с обычною краткостью» [3, 229]) и их тематическое разнообразие (записи на совершенно разные темы находятся «рядом на той же странице» [3, 49]). Именно эти черты и сближают записные книжки Петра с дневниками Леонардо да Винчи.

В романе «Антихрист (Петр и Алексей)» используется также развернутое сопоставление Петра Первого с Леонардо да Винчи, выраженное с помощью сложного определения *противоположно-подобное*. Тихон, персонаж романа, вспоминает виденный им «портрет Леонардо <...>. И вместе с этим лицом – <...> лицо Петра, некогда столь ненавистное, а теперь вдруг желанное. В обоих лицах было что-то общее, как бы противоположно-подобное: в одном – великое созерцание, в другом – великое действие разума. И от обоих лиц веяло на Тихона таким же благодатным холодом, как от горных снегов на путника, изможденного зноем долин <...> В обоих лицах было единое спасение от огненного неба Красной Смерти» [3, 679].

Леонардо да Винчи и Петр Первый сближены в данном случае как личности, опирающиеся на разум, а не на веру. При этом сравнение включает в себя смысловой элемент антитезы: итальянский художник и российский царь не только сопоставлены, но и противопоставлены друг другу как натура созерцательная (Леонардо да Винчи) и натура деятельная (Петр). Присущий как Леонардо да Винчи, так и Петру Первому рационализм воспринимается Тихоном как *холод*, но в данной ситуации этот *холод* ощущается персонажем как *благодатный* по сравнению с фанатизмом старообрядцев, готовящихся к самосожжению (именуемому «Красной Смертью»). Здесь возникает переключка с эпизодом романа «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)», характеризующим отношение Джованни Бельтраффио к Леонардо: «Пока учитель писал, ученик с такою же безнадежною отрадою смотрел на тихое лицо его, как заблудившийся в пустыне, умирающий от зноя и жажды путник смотрит на снежные горы» [3, 221]. В сознании Джованни, человека глубоко религиозного, рационализм Леонардо ассоциируется с холодом, что выражено образом снежных гор, но такой *холод* всё же несёт некую отраду в те дни, когда инквизиция готовит массовое сожжение людей, обвиняемых ею в колдовстве.

Таким образом, в семантико-стилистической системе текста романа Д.С. Мережковского «Воскресшие боги» важную роль играют, с одной стороны, смысловые взаимосвязи между сравнительными конструкциями, с другой стороны, взаимосвязи между сравнением и семантическими фигурами, основанными на контрасте.

В одних случаях связи между семантическими фигурами охватывают определенный эпизод романа, заключенный в рамки той или иной главы, в других случаях взаимодействие семантических фигур связывает разные структурные части романа (разные главы или разные книги). Кроме того, взаимодействие семантических фигур может выходить за пределы данного романа и создавать смысловые переключки между разными произведениями писателя.

Благодаря разнообразным контекстуальным взаимосвязям семантические фигуры не только характеризуют изображаемые объекты, но и актуализируют важные для текста темы и мотивы, расширяют художественное время и пространство произведения, передают мировоззренческие установки различных персонажей и реализуют авторскую концепцию изображаемого.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коньков, В.И. Стилистика художественной речи / В.И. Коньков, И.А. Митрофанова. – М.: Издательский центр «Академия»– 2016. – 224 с.
2. Мережковский, Д.С. Собрание сочинений в четырех томах. Том первый / Д.С. Мережковский. – М.: Издательство «Правда»– 1990. – 592 с.

3. Мережковский, Д.С. Собрание сочинений в четырех томах. Том второй / Д.С. Мережковский. – М.: Издательство «Правда» – 1990. – 768 с.
4. Скребнев, Ю.М. Фигуры речи // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Российская энциклопедия: Дрофа–1997.–721 с.
5. Хазагеров, Т.Г. Общая риторика: Курс лекций и словарь риторических фигур / Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета.–1994. – 192 с.
6. Щербаков, А.В. Антитеза / А.В. Щербаков // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты. – М.: ФЛИНТА– 2011. – 480 с.

О.Г. Гарькавская

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОВНЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к преподаванию учебного предмета «Литература» на уровне среднего общего образования, анализируются задачи и ценностные ориентиры, определяемые государством для учителя-словесника; особое внимание уделяется ракурсам анализа произведений А. А. Фадеева «Молодая гвардия», Н. Г. Чернышевского «Что делать?», Н. А. Островского «Как закалялась сталь»; анализируется корреляция форм государственной итоговой аттестации выпускников по литературе и методики анализа и интерпретации текста на уроке в 10-11 классах.

Ключевые слова: содержание литературного образования, подходы к преподаванию, советская литература, А. А. Фадеев «Молодая гвардия», Н. Г. Чернышевский «Что делать?», Н. А. Островский «Как закалялась сталь», анализ и интерпретация, итоговое выпускное сочинение по литературе, единый государственный экзамен по литературе.

O.G. Garkavskaya

CONTEMPORARY APPROACHES TO LITERATURE TEACHING IN SECONDARY GENERAL EDUCATION

Abstract. The article examines approaches to teaching the subject "Literature" at the level of secondary general education, analyzes the objectives and value orientations defined by the state for language arts teachers. Special attention is paid to the analytical perspectives of A. A. Fadeev's *The Young Guard*, N. G. Chernyshevsky's *What Is to Be Done?*, and N. A. Ostrovsky's *How the Steel Was Tempered*. The correlation between the forms of state final certification in literature and text analysis and interpretation techniques is analyzed.

Key words: content of literary education, teaching approaches, Soviet literature, A. A. Fadeev *The Young Guard*, N. G. Chernyshevsky *What Is to Be Done?*, N. A. Ostrovsky *How the Steel Was Tempered*, analysis and interpretation, final graduation essay in literature, Unified State Exam in literature.

В связи со сложившейся в Российской Федерации социально-политической обстановкой в последнее время особое внимание уделяется преподаванию в школе такого учебного предмета, как «Литература». Литература во все времена является как инструментом развития критического мышления, аналитических навыков подрастающего поколения, так и средством гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания школьника. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования к результатам изучения литературы на уровне среднего общего образования в том числе относятся: «осознание причастности к отечественным традициям и исторической преемственности поколений; включение в культурно-языковое пространство русской и мировой культуры; сформированность ценностного отношения к литературе как неотъемлемой части культуры; осознание взаимосвязи между языко-

вым, литературным, интеллектуальным, духовно-нравственным развитием личности; сформированность устойчивого интереса к чтению как средству познания отечественной и других культур; приобщение к отечественному литературному наследию и через него - к традиционным ценностям и сокровищам мировой культуры» [10, 9]. Стандартом определяются ценностные ориентиры современного российского гуманитарного образования, его направленность на изучение литературного произведения как социально-исторического явления и как памятника русской или мировой культуры.

Анализ федеральной общеобразовательной программы по литературе на уровне среднего общего образования демонстрирует преемственность вышеуказанной программы с программой по литературе основного общего образования. Это позволяет говорить о разработанности единых подходов к преподаванию литературы на протяжении всего школьного образования. В программе отмечаются стратегические задачи, которые государство ставит перед школой при изучении литературы: «Литература способствует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения, так как занимает ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии обучающихся, в становлении основ их миропонимания и национального самосознания. Особенности литературы как учебного предмета связаны с тем, что литературные произведения являются феноменом культуры: в них заключено эстетическое освоение мира, а богатство и многообразие человеческого бытия выражено в художественных образах, которые содержат в себе потенциал воздействия на читателей и приобщают их к нравственно-эстетическим ценностям, как национальным, так и общечеловеческим» [9, 54]. Следовательно, литература занимает ведущее место по сравнению с другими предметами, изучаемыми на уровне среднего общего образования, в нравственно-эстетическом и гражданско-патриотическом развитии личности школьника.

На уровне среднего общего образования литература может изучаться на базовом (3 часа в неделю) и углублённом (5 часов в неделю) уровнях. Основу содержания литературного образования на базовом и углублённом уровнях среднего общего образования составляет чтение и анализ выдающихся произведений отечественной и зарубежной литературы второй половины XIX – начала XXI века. Ключевые этапы развития литературного процесса от древнерусской литературы до литературы первой половины XIX века представлены в форме обобщающего повторения в начале 10 класса. Это «Слово о полку Игореве», стихотворения М. В. Ломоносова, Г. Р. Державина, комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль», стихотворения и баллады В. А. Жуковского, комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума», произведения А. С. Пушкина (стихотворения, романы «Евгений Онегин» и «Капитанская дочка»), произведения М. Ю. Лермонтова (стихотворения, роман «Герой нашего времени»), поэма Н. В. Гоголя «Мёртвые души». Именно эти тексты привлекаются для составления контрольно-измерительных материалов для единого государственного экзамена по литературе, сдаваемого по выбору обучающихся по окончании 11-го класса. При этом стратегические задачи преподавания учебного предмета на обоих уровнях схожи с точки зрения ожидаемых личностных и метапредметных результатов. Существенные различия можно выявить при сопоставлении предметных результатов: расширен круг литературных произведений, изменяется способ обращения к некоторым текстам (обзорное, выборочные главы, изучение и анализ полного текста), увеличено или уменьшено число изучаемых произведений и литературных терминов. Например, на базовом уровне не изучаются такие произведения как роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?», роман Е.И. Замятина «Мы», стихотворения А.К. Толстого, В.С. Высоцкого, произведения В.В. Набокова, А.В. Вампилова, в то время как на углублённом уровне они представлены. Важной тенденцией последних лет является введение раздела «Литература народов России». Предлагается изучение поэзии Г. Тукая, К. Хетагурова, Г. Айги, Р. Гамзатова, М. Джалиля, М. Карима, Д. Кугультинова, К. Кулиева, произведений Ю. Рытхэу «Хранитель огня», «Сон в начале тумана», повестей Ю. Шесталова «Синий ветер каслания», «Когда качало меня солнце». При этом список произведений зарубежной литературы уменьшился по отношению к предыдущему образовательному стандарту, что позволяет говорить об ориентации современного российского образования в первую очередь на ценности и традиции отечественной культуры.

Отдельной методической проблемой является включение в федеральную основную образовательную программу среднего общего образования произведений, ранее изучавшихся в советской школе и не изучавшихся в период с 1991 по 2021 годы. Это роман Н.Г. Чернышевского «Что делать?», роман Н.А. Островского «Как закалялась сталь», роман А.А. Фадеева «Молодая гвардия». В современной педагогике в настоящее время не выработаны единые подходы к изучению этих литературных произведений. Модели и приёмы, предлагаемые советской школой, не всегда соотносятся с мировоззрением современных школьников, что затрудняет понимание идейно-тематического своеобразия произведений. Проанализируем некоторые подходы, актуальные при изучении этих текстов.

При изучении романа А.А. Фадеева «Молодая гвардия» перед учителем-словесником встаёт выбор редакции произведения. Известно несколько вариантов произведения: роман в редакции 1945 года, роман в редакции 1951 года. В федеральной образовательной программе среднего общего образования отсутствуют указания на то, какую редакцию следует изучать школьникам. При этом содержание романа существенно различается. Принимая во внимание тот факт, что произведение А.А. Фадеева входит в список текстов, которые могут быть включены в первую часть контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по литературе, то есть по которым составлены вопросы на знание содержания романа, обратимся к «Кодификатору проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по литературе»: «В случае если произведение имеет несколько редакций (например, роман А.А. Фадеева «Молодая гвардия»), участник экзамена может опираться на любую из них» [4, 16]. Данная информация учитывается при включении в контрольно-измерительные материалы фрагментов произведений, формулировании тем сочинений. В таких обстоятельствах выбор остаётся за школьным учителем. По мнению И.Н. Сухих, принципиальное отличие двух редакций состоит в том, что в них представлены различные художественные концепции. Первая редакция соотносима с романтическими произведениями, в которых герой одинок, самостоятельно делает выбор, принимает решения и несёт за это ответственность, что усиливает героический пафос произведения. Именно эта особенность создания художественных образов в произведении А.А. Фадеева стала предметом резкой критики некоторых современников. Так, в газете «Правда» от 3 декабря 1947 года отмечается: «Писатель ставил перед собой задачу показать героизм комсомольцев, молодую гвардию Краснодона. Он внимательно, с увлечением, с подлинной страстью художника изучал материалы, он старался проникнуть в самую глубь молодежной подпольной организации и в души юношей и девушек, беседовал с немногими оставшимися в живых участниками организации “Молодая гвардия”. Ему удалось воссоздать облик героев Краснодона. Но из романа выпало самое главное, что характеризует жизнь, рост, работу комсомола, — это руководящая, воспитательная роль партии, партийной организации» [3, 2].

Известно, что А. А. Фадеев менял роман под давлением власти и общественного мнения. Изменение содержания, добавление отдельных глав и персонажей повлияло на выбор художественного метода писателя: от романтического произведения к произведению социалистического реализма. Во второй редакции романа (1951) подвиг молодогвардейцев является частью общего сопротивления, народной борьбы, все решения герои произведения согласуют со своими партийными руководителями — Лютиковым и Проценко. И.Н. Сухих отмечает: «Получился — при всей внешне, казалось бы, не очень значительной степени произведенных в тексте изменений — другой роман. И трудно отдать предпочтение одному перед другим, потому что это разные романы — с разной концепцией, разной идеей, — разные и по тональности, и по художественной структуре» [8, 4]. С точки зрения исторической достоверности оба произведения являются исключительно художественными и не ставят задачу доподлинно передать реальную историю «Молодой гвардии» как подпольной организации города Краснодона, действовавшей в 1942 году, автор стремился передать общий дух борьбы, свойственный комсомольцам. В. Г. Боборыкин, сопоставляя две редакции романа, убеждён в том, что первая (1945) явно более предпочтительна. Он пишет: «К преимуществам первой редакции романа относится и то, что она гораздо более богата истинной романтикой» [2, 323]. Опираясь на мнения исследователей, можно сделать вывод о том, что для изучения в со-

временной школе более предпочтительна первая редакция романа, так как в ней воплощён замысел автора, молодогвардейцы представлены героями Отечества, для которых защита Родины - их личный выбор, осознанное решение.

Роман А.А. Фадеева «Молодая гвардия» как часть историко-литературного процесса XX века изучается во втором полугодии 11 класса. На изучение романа выделяется на базовом уровне 4 часа. Безусловно, такому изучению должно предшествовать погружение в исторический контекст. Представляется целесообразным проведение совместного урока с учителем истории, в котором раскрывается роль комсомольцев в сопротивлении фашистам на оккупированных территориях. Для понимания идейного содержания произведения А. А. Фадеева у обучающихся должны быть сформированы представления о таких понятиях, как «райком комсомола», «комсомольский билет», «райком партии» и др. Только после подобной подготовительной работы имеет смысл рекомендовать роман к прочтению. М.И. Шатун в журнале «Литература в школе» представил описание цикла уроков по роману «Молодая гвардия» [11, 81-93]. С его точки зрения, изучение этого произведения необходимо начинать с характеристики образов (урок 1, 2 ««Нравственно-психологические портреты юных героев романа»»), в которых важно уделить внимание лирическим отступлениям, сопровождающим центральные образы («Я помню руки твои...» - Ольга Кошова, «Как бы ты повел себя в жизни, читатель, если у тебя орлиное сердце...» - Сергея Тюленина и др.), личностям героев, раскрывающимся в их отношениях с друзьями и родителями. Затем следует рассмотреть реальные дела молодогвардейцев в борьбе с фашистами (урок 3 «Не потерять что-то самое большое») и завершить изучение романа прославлением стойкости и мужества юных подпольщиков в фашистских застенках (урок 4 ««Трагические страницы романа»»). Такой подход нам представляется оптимальным, поскольку позволяет увидеть причинно-следственные связи, объясняющие храбрость, мужество и любовь к родине героев произведения. М.И. Шатун считает: «избранный ракурс анализа и интерпретации романа «Молодая гвардия» позволяет одиннадцатиклассникам выйти и на эстетическую проблематику, знаками которой являются такие понятия, как “отбор художественного материала, обусловленный замыслом” и “трагический финал произведения”» [11, 93].

Изучение литературы на углублённом уровне предполагает обращение к роману Н.Г. Чернышевского «Что делать?» (2 урока). Включение этого произведения в школьную программу, наряду с романом Н.А. Островского «Как закалялась сталь», имеет большой резонанс у педагогической и родительской общественности. Именно поэтому педагогу важно ответить обучающимся, а иногда и их родителям на вопрос, с какой целью роман Н.Г. Чернышевского изучается в школе. Литературоведческий аспект изучения романа-утопии неоспорим, так как старшеклассники впервые анализируют произведение с подобными жанровыми характеристиками. Изучение этого романа предопределяет понимание антиутопий Е.И. Замятина, Р. Брэбери, О. Хаксли, Д. Оруэлла. При идейно-тематическом анализе произведения Н.Г. Чернышевского, с точки зрения Н.А. Мироновой, важно «соотнесение отдельных фрагментов романа с личным читательским опытом школьника» [7, 2]. Задача такой работы, по её мнению, «заинтересовать школьника политическим и социально-утопическим произведением, проникнутым духом полемики» [7, 2]. Для правильного восприятия текста необходимо представить портрет Н. Г. Чернышевского как человека своего времени, идеолога демократической мысли второй половины XIX века.

Прежде чем приступить к чтению избранных глав из романа «Что делать?», необходимо обратить внимание на бурную реакцию, которую вызвало произведение у современников писателя. Проиллюстрировать эту мысль можно высказыванием русского писателя и критика Н. С. Лескова: «...о романе Чернышевского толковали не шёпотом, не тишком, – во всю глотку в залах, на подъездах, за столом г-жи Мильбрет и в подвальной пивнице Штенбокова пассажа. Кричали: “гадость”, “прелесть”, “мерзость” и т. п. – всё на разные тоны» [5]. Такая работа способствует пробуждению интереса к изучению романа, имеющего столь противоречивые отзывы. При рассмотрении первых глав произведения, описывающих жизнь Веры Павловны в родительском доме, важно показать, что Н.Г. Чернышевский создал новый тип женщины-героини, которая сама определяет свою судьбу, которая готова бороться за своё счастье и свои идеалы. Особый интерес для анализа на уроке представляют сны Веры Павловны. При обращении к первому сну важно пока-

зять внутреннюю эволюцию героини, её духовное прозрение, интерпретация четвёртого сна позволяет увидеть образ счастливого будущего, в котором нет социальных границ, где прославляется «вольный труд» и свобода. Анализ четвёртого сна Веры Павловны позволяет школьникам задуматься о возможности такого будущего и проанализировать черты социально-утопического произведения. Рассматривая систему персонажей произведения, важно выделить общие черты героев, которых Н.Г. Чернышевский относит к типу «новых людей»: Лопухова, Кирсанова, Рахметова. Анализ их поступков и поведения позволит объяснить философию «разумного эгоизма», исповедуемую этими персонажами. Завершая изучение романа, важно показать его место в литературном процессе XIX века.

Рассмотрим подходы к изучению романа Н.А. Островского «Как закалялась сталь». И на базовом, и на углублённом уровнях предлагается обзорное изучение этого произведения (избранные главы). Обучающиеся 11-го класса уже знакомы с произведениями, отражающими эпоху 20-30-х годов XX века: прозой Б.Л. Пастернака, М.А. Шолохова, М.А. Булгакова. В этих текстах отражены тяжёлые последствия Гражданской войны и Октябрьской революции, показаны конфликты в обществе и в семьях героев, духовные искания человека, потерявшего нравственные и идеологические ориентиры. Изучение этих произведений позволяет старшеклассникам познакомиться с писателями, дающими двойственную оценку историческим событиям первой трети XX века.

Изучение романа Н.А. Островского «Как закалялась сталь» предоставляет возможность увидеть альтернативное мнение писателя, верящего в идеалы революции и прославляющего новое советское государство. Е.П. Аристова отмечает: «Н.А. Островский, напротив, предпочёл героев без полутонов и сомнений, которые будто сошли с агитационного плаката, так что их добрая или дурная природа считывается мгновенно» [1, 199]. В романе представлен собирательный портрет молодого революционера, строителя новой жизни. Персонажи будто лишены естественных потребностей: у них нет хорошей одежды, пищи, жилья, но они словно не чувствуют ни голода, ни холода. Они не требуют ни денег, ни благодарности за свой труд, они не испытывают страха смерти, готовые расстаться с жизнью, но не предать свои убеждения. Коммунисты и комсомольцы, изображённые в произведении, лишены половых различий: женщины работают наравне с мужчинами, любые чувства к противоположному полу герои стремятся заглушить, подавить, чтобы они не мешали революционной деятельности. Безусловно, такие герои современным школьникам кажутся ненастоящими, «плакатными». Важно подчеркнуть, что писатель ставит перед собой именно такую цель – он создаёт идеальный тип героя, определяя его характер классовым происхождением и жизненными испытаниями.

Отказ от традиционных христианских ценностей, характерный для постреволюционного периода, требовал создания новых «святых» – героев-мучеников, прошедших через страдания ради великих свершений. С этой точки зрения образ Павла Корчагина может быть представлен как собирательный портрет лучших людей своего времени. Сложность образа определяется и тем, что в нём воплотились как черты самого Островского (революционная борьба, слепота), так и судьбы целого поколения. Это и объясняет народность героя, его популярность в советской литературе. Целесообразно провести сопоставление Павла Корчагина с персонажами, разочаровавшимися в революционных идеях, например, с Григорием Мелеховым из романа М.А. Шолохова «Тихий Дон». Это позволит увидеть различные позиции в оценке исторических событий первой трети XX века.

Выбор подходов при изучении литературы на уровне среднего общего образования во многом определяется способами оценки знаний обучающихся на государственной итоговой аттестации. В настоящее время формами оценки знаний обучающихся при завершении школьного образования являются итоговое выпускное сочинение и единый государственный экзамен по литературе.

Итоговое выпускное сочинение является обязательной процедурой для всех выпускников в качестве допуска к государственной итоговой аттестации. Согласно «Методическим рекомендациям по организации и проведению итогового сочинения (изложения) в 2024/25 учебном году» определяется специфика этой формы контроля образовательных достижений обучающихся: «Итоговое сочинение, с одной стороны, носит надпредметный характер, то есть нацелено на проверку

общих речевых компетенций обучающегося, выявление уровня его речевой культуры, оценку умения выпускника рассуждать по избранной теме, аргументировать свою позицию. С другой стороны, оно является литературоцентричным, так как содержит требование построения аргументации с обязательным привлечением примера(-ов) из литературного материала» [6, 6]. Такая форма контроля обуславливает необходимость при изучении определённых художественных текстов особое внимание уделять проблематике, вопросам, которые волнуют автора и героя. Целесообразно соотнесение литературного текста с одним или несколькими из направлений («Духовно-нравственные ориентиры в жизни человека», «Семья, общество, Отечество в жизни человека», «Природа и культура в жизни человека»), предлагаемых на итоговом сочинении. С учётом этого при выборе форм организации деятельности обучающихся на уроках необходимо отдавать предпочтение дискуссиям, беседам, на которых ученики получают опыт формулирования своей точки зрения по поставленному вопросу с обязательным привлечением литературного материала в качестве аргументации. Учащиеся имеют возможность посмотреть на жизнь через призму искусства слова и представить свою позицию аудитории.

Важное значение при изучении литературы на уровне среднего общего образования имеет анализ эпизода. Данный вид работы позволяет обратить внимание на предметные детали, речевую характеристику, пейзаж, поведение персонажей в ключевых фрагментах произведения. Ряд текстов (роман-хроника «История одного города», роман «Как закалялась сталь», роман-эпопея «Тихий Дон» и др.) изучаются обзорно, то есть предлагаются выборочные главы и ключевые эпизоды. В этом случае анализ отдельных эпизодов направлен на формирование общего представления обучающихся об идейно-тематическом своеобразии того или иного произведения. В случае с текстами, изучающимися подробно, благодаря анализу ключевых эпизодов учащиеся обосновывают ранее выдвинутые тезисы. При оценке итогового сочинения обязательными являются критерии «Соответствие теме» и «Аргументация. Привлечение литературного материала», то есть главная проверяемая компетентность выпускника – это умение рассуждать на предложенную тему, обосновывая свои мысли, опираясь на литературный материал, изученный на уроках или прочитанный самостоятельно. Таким образом, важнейшее умение, приобретаемое школьниками на уроках литературы, – это анализ и интерпретация прочитанного текста.

Единый государственный экзамен по литературе – это экзамен, выбираемый учащимися по желанию. Согласно статистическим данным, в 2024-ом году только 9 % выпускников приняли решение сдавать единый государственный экзамен по литературе, в текущем году на основе поданных заявлений единый государственный экзамен по литературе планируют сдавать 8 % выпускников. Это говорит о поступательном снижении интереса к учебному предмету со стороны выпускников, что объясняется как невысокой востребованностью в вузах, в сравнении с другими предметами – например, информатикой и обществознанием, уменьшением количества бюджетных мест на специальности гуманитарного профиля, так и уровнем сложности предмета. Контрольно-измерительные материалы по литературе имеют только 6 заданий базового уровня сложности, что составляет 12,5% от общего балла за работу. Остальные задания, предполагающие развёрнутые ответы на вопросы и написание сочинения-рассуждения, относятся к повышенному и высокому уровням сложности. Это позволяет говорить о том, что содержание контрольно-измерительных материалов по литературе рассчитано на «продвинутого» ученика, поскольку задания проверяют не столько знания текстов литературных произведений, литературоведческих терминов, сколько умение анализировать предложенный эпизод в заданном контексте, сопоставлять героев, сюжетные ситуации, мотивы и образы. Причём в половине случаев сопоставление предполагает обращение к текстам древнерусской литературы, литературы XVIII и первой половины XIX века, не изучающимся в 10-11-х классах.

Особенность содержания и структуры контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по литературе также нацеливает на поиск оптимальных подходов к изучению предмета. Наличие небольшого процента выбирающих этот экзамен выпускников, за исключением специализированных классов и гуманитарных гимназий, требует использование разноуровневых заданий на уроке. Обучающимся, нацеленным на экзамен, необходимо предлагать индивидуальные задания, приближённые к спецификации единого государственного экзамена, ор-

ганизовывать для них дополнительные консультации и занятия. Кроме того, при изучении произведений второй половины XIX – начала XXI веков необходимо проводить параллели с произведениями более ранних эпох, изученными в курсе основной школы, что позволит увидеть преемственность тем, образов, типов героев. Такая работа поможет подготовиться к заданиям, направленным на сопоставление предложенных текстов с произведениями других авторов или других эпох. Особое внимание стоит уделить произведениям, вызвавшим противоречивые оценки в литературной критике. К изменениям единого государственного экзамена по литературе 2025 года относятся введение темы дискуссионного характера, т.е. выпускникам будет предложено сопоставить различные точки зрения в оценке того или иного образа и определить, какая из них является верной. Это касается образов Катерины из драмы А.Н. Островского «Гроза», Базарова из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети», Обломова из одноимённого романа И.А. Гончарова, Лопахина из комедии А. П. Чехова «Вишнёвый сад». Особую важность в этом случае приобретает изучение статей известных критиков Н.А. Добролюбова, М.А. Антоновича, Д.И. Писарева и др., поскольку обучающиеся получают возможность проанализировать различные модели доказательства своей точки зрения и выбрать оптимальную для себя.

Подводя итоги обзору подходов при изучении литературы как учебного предмета на уровне среднего общего образования, можно сделать следующие выводы:

- литература занимает особое место по отношению к другим предметам школьного образования, так как её изучение направлено не только на формирование знаний и способов действий, но и на нравственно-эстетическое и гражданско-патриотическое развитие личности школьника;
- стратегические задачи преподавания учебного предмета на базовом и углублённом уровнях изучения литературы в 10-11-х классах схожи с точки зрения ожидаемых личностных и метапредметных результатов, при этом различия можно выявить при сопоставлении предметных результатов: круг литературных произведений, способ обращения к некоторым текстам;
- при изучении произведений советской литературы, возвращённых в школьную программу, следует рассматривать текст в первую очередь как культурно-историческое явление, отражающее картину определённой эпохи, воплощение идеологии определённого класса или группы населения;
- формы контроля знаний обучающихся на государственной итоговой аттестации определяют необходимость рассмотрения художественных текстов как произведений искусства, отражающих определённую социальную, философскую, нравственную или культурологическую проблему, то есть при анализе произведений предпочтителен подход «от содержания к форме».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристова, Е. П. Постправда и постсоветское прочтение советского романа («Как закалялась сталь» Н. Островского) // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 4. – С. 196 – 203.
2. Боборыкин, В.Г. Александр Фадеев: писательская судьба. – М: Советский писатель – 1989. – 352 с.
3. Газета «Правда» от 3 декабря 1947 № 322 // Архив газет «Правда» за 1947 год: сайт. URL: https://marxism-leninism.info/paper/pravda_1947_322-13227 (дата обращения: 13.04.2025)
4. Кодификатору проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по литературе: утв. директором ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений» О.А.Решетниковой 08.11.2024 // Федеральный институт педагогических измерений: официальный сайт. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-10> (дата обращения: 14.04.2025)
5. Лесков, Н. С. Николай Гаврилович Чернышевский в его романе «Что делать?» // Северная пчела. – 1863 сайт. URL: http://az.lib.ru/l/leskow_n_s/text_001141.shtml (дата обращения: 14.04.2025)
6. Методические рекомендации по организации и проведению итогового сочинения (изложения) в 2024/25 учебном году: рекомендованы письмом Рособрнадзора от 14.10.2024 № 04-323 // Федеральный институт педагогических измерений: официальный сайт. URL: https://doc.fipi.ru/itogovoe-sochinenie/mr_organizacia_it_sochineniya_2024-25.pdf (дата обращения: 14.04.2025)
7. Миронова, Н.А. Чтение и изучение романа Н. Г. Чернышевского «Что делать?» в 10-м классе: дань традиции или социальная необходимость? // Концепт. – 2015. – № 11. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15389.htm> (дата обращения: 14.04.2025)
8. Сухих, И.Н. Лекции по истории русской литературы XX века (40-е – 90-е гг.) // Санкт-Петербургский государственный университет: сайт. URL: <https://studfile.net/preview/9198894/page/4/> (дата обращения: 13.04.2025)

9. Федеральная образовательная программа среднего общего образования: утв. Приказ М-ва просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 // Официальное опубликование правовых актов: сайт. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения: 13.04.2025)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 12 августа 2022 г. № 732 // ФГОС: сайт. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 13.04.2025)
11. Шатун, М.И. Изучение романа А.А. Фадеева «Молодая гвардия» в 11 классе // Литература в школе. – 2023. – № 3. – С. 76 – 94.

Е.Ю. Евсеева, О.А. Яковлева

ФРОНТОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНТ Г.Ф. ШОЛОХОВ-СИНЯВСКИЙ

Аннотация. В статье представлены основные сведения из биографии и проанализированы знаковые произведения донского писателя Георгия Филипповича Шолохова-Синявского. В своих повестях, рассказах и публицистических статьях писатель раскрывал темы становления молодого поколения, его взаимоотношений со старшим поколением, любви к Родине, разрушительной силы войны, мужества и героизма советского народа в годы лихих испытаний.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, донские писатели, военная литература, повесть, рассказ, военная публицистика, художественный анализ, советская литература.

E.Yu. Evseeva, O.A. Yakovleva

FRONT CORRESPONDENT G.F. SHOLOKHOV-SINYAVSKY

Abstract. The article presents the biography and analyzes the work of the Don writer Georgy Filippovich Sholokhov-Sinyavsky. In his works of fiction and publicistic articles, the writer touched upon the topic of the formation of the younger generation, its relationship with the older generation, love for the Motherland, the destructive power of war, the courage and heroism of the Soviet people.

Key words: The Great Patriotic War, Don writers, military literature, novella, short story, military journalism, artistic analysis, Soviet literature.

Даже в самые трудные месяцы Великой Отечественной войны нашим воинам был присущ оптимизм и вера в торжество жизни, в победу. Я это наблюдал своими глазами, пережил сам. Хотел бы, чтобы налёт мрачной обречённости, жертвенности и отчаяния, который лежит на некоторых произведениях о войне последних лет и расхолаживает души нашей молодежи, был развеян. Ведь героизму, мужеству, подвигу нашего народа чужды отчаяние и обречённость.

Г.Ф. Шолохов-Синявский

Щедрая донская земля вскормила и воспитала многих русских писателей и поэтов. Ее благодарные дети смогли литературными трудами прославить свою Родину, запечатлеть ее в вечных образах в своих произведениях.

Одним из таких писателей был Георгий Филиппович Шолохов-Синявский, фамилия которого у многих ассоциируется с лауреатом Нобелевской премии по литературе, автором романа-эпопеи «Тихой Дон» Михаилом Александровичем Шолоховым. Писатели не состояли в родственных отношениях, но были хорошими друзьями. Двойную фамилию Георгий Филиппович (настоя-

щая фамилия Шолохов) взял, чтобы его не путали с Михаилом Шолоховым. По совету А. Фадеева писатель добавил «Синявский», так как родился в хуторе Синявка Елизаветинской станицы Ростовского округа Области Войска Донского (ныне село Синявское Неклиновского района Ростовской области).

Писатель родился 29 октября 1901 года. В 1915 году он оканчивает Синявское приходское училище, спустя год поступает на железную дорогу ремонтным рабочим. С этого момента начинается трудовая жизнь будущего прозаика. В годы Октябрьской революции и Гражданской войны он, еще совсем юный, начинает работать железнодорожным телеграфистом. С 1917 по 1933 год трудится на этом месте, а позже решает посвятить себя литературе.

Начиная с 1928 года писатель начинает публиковаться в ростовских, московских, ленинградских и республиканских издательствах. В будущем его произведения будут изданы и за рубежом (в Чехословакии, Латвии, Польше и Венгрии) [5].

Первое его произведение (рассказ «Преступление») было напечатано в 1928 году в ежемесячном журнале литературы, критики и искусства «На подъеме», издававшемся в Ростове-на-Дону [7]. В 1930 году в журнале «Октябрь» был опубликован второй рассказ – «Пыль». В 1932 году выходит первая авторская книга – издание, состоящее из двух рассказов: «Омут» и «В камышах». В 1934 году печатается сборник рассказов «Камень у моря».

В этом же году Г.Ф. Шолохов-Синявский становится членом Союза советских писателей СССР. В 1930-е годы возглавляет областную писательскую организацию, затем заведует отделом литературы и искусства в газете «Молот».

В 1932 – 1937 годах выходит его роман в трех частях «Суровая путина», а в 1939 – 1941 годах – три книги романа «Далекие огни» и повесть «Семья Кудимовых». Все произведения повествуют о дореволюционном быте рыбаков и железнодорожников, об их участии в революции 1917 года. Г.Ф. Шолохов-Синявский одним из первых в советской литературе пытается раскрыть сложный процесс пробуждения личности и масс в особых условиях жизни донского казачества [3].

Многолетний опыт работы на железной дороге способствовал накоплению материала, который позже лег в основу романа «Далекие огни», где уже наметилась тема, ставшая впоследствии ведущей в творчестве Шолохова-Синявского: судьба молодого поколения в разные исторические периоды.

В первые дни Великой Отечественной войны Г.Ф. Шолохов-Синявский вступает в ряды Ростовского ополчения. В августе 1941 года он уходит добровольцем в Красную армию, где его зачисляют политруком эвакуационного госпиталя.

С лета 1941 года писатель работает внештатным корреспондентом газеты «Известия». В ноябре того же года Шолохов-Синявский с семьей оказывается в Воронеже. С этого времени писатель продолжает вести военный дневник, который был начат одним из его сыновей 6 октября 1941 года. Дневник, письма с фронта жене и детям смогла бережно сохранить жена Георгия Филипповича – Елизавета Алексеевна. Вместе они прожили 43 года. Этот бесценный и уникальный материал лёг в основу книги «Военный корреспондент Г.Ф. Шолохов-Синявский», которая была напечатана городе Ростове-на-Дону в 2020 г.

В 1945 году писатель работает корреспондентом в Новочеркасской гарнизонной газете. На протяжении всей Великой Отечественной войны в газетах «Молот», «Сталинский удар», «Известия», «Боевые кадры» выходят его очерки, основанные на реальных событиях [9]. В них писатель смог ярко описать чувства, эмоции людей в первые дни войны, проводы на фронт родных и порой незнакомых ему людей. Так, в очерке под названием «Неисчислимая рать» повествуется о проводах прямо с проходной завода «Ростсельмаш», а в очерке «Станица Старочеркасская» – о проводах казаков.

Военные очерки донского писателя – это не приукрашенная вымыслом правда о борьбе советского народа за освобождение Родины от фашистских захватчиков, летопись жизни отважных воинов и мирных жителей.

Г.Ф. Шолохов-Синявский стремится оказаться на передовой, в гуще событий, пишет острые репортажи. За это он получает правительственную награду — медаль «За боевые заслуги».

С апреля 1942 года Г.Ф. Шолохова-Синявского направляют в редакцию армейской газеты «Сталинский удар». Военным корреспондентом он проходит путь от Сталинграда до Гомеля. Принимает участие в Сталинградском сражении. Под Курском он получает ранение (контузия) [4]. В 1943 году по болезни его направляют в тыл, где писатель работает сотрудником дивизионной газеты.

За боевые заслуги на фронтах Великой Отечественной войны Г.Ф. Шолохов-Синявский был удостоен боевых наград (награжден медалями «За боевые заслуги» (1943), «За оборону Сталинграда», «За победу над Германией», орденом Трудового Красного знамени (1961)). Победу писатель встречает в звании майора.

За военные и послевоенные годы Г.Ф. Шолохов-Синявский пишет множество литературных произведений. Героизм советского народа, борьба против немецких захватчиков в годы Великой Отечественной войны находят отражение в рассказах, написанных в годы войны, отредактированных автором и объединенных в сборник под названием «Змей-Горыныч» (1944) [11]. Первый рассказ из сборника («Накануне») был написан в сентябре 1941 года. В нем повествуется о том, как встретили рыбаки села Синявского первый день Великой Отечественной войны.

Рассказ «Змей-Горыныч», давший название сборнику, называется так потому, что центральным образом в нем становится зло, воплощенное в разрушительной силе войны и жестокости фашистских оккупантов. Люди, находящиеся в плену постоянных ужасов войны, забывшие о спокойной и светлой жизни, ассоциируют фашистские самолеты, сбрасывающие на мирных жителей бомбы, со Змеем Горынычем. В русских народных сказках это крылатое чудовище с туловищем змеи, являющееся воплощением зла и насилия [6].

В центре рассказа женщина Любаша (так ее ласково зовет мать, Лукинична), потерявшая во время бомбёжки единственного ребенка, мальчика, который бы в будущем мог быть защитником как своей семьи, так и Родины. Муж героини на фронте, женщины не знают, жив ли он.

Во время новой атаки бомбами Любаша не отходит от тела сына ни на шаг. Ее больше не интересует ничего. Она просит рассказчика, ночевавшего в ее доме, «спасти мертвого сына от второй смерти». Вместе они выбегают из дома и пытаются спастись. Рассказчик, прижимая к груди мертвого сына Любаши Борю, спасает и его мать. Вернувшись к дому, рассказчик обнаруживает, что мать Любаши мертва. Сама героиня сходит с ума: рассказчика она принимает за Гришу, своего мужа, сына и мать – за живых...

Но писатель говорит о том, что не все потеряно. Позиция автора заключена в словах героя-рассказчика: «В конце сказки русский богатырь рубит Змею-Горынычу все двенадцать голов». Пройдет время, и советский народ одержит победу над злом.

В рассказе «Смолин» Г.Ф. Шолохов-Синявский смог показать всю суть побед и поражений, обратить внимание читателей на то, что на фронте важен вклад в общую победу каждого бойца. Главным героем рассказа является солдат Смолин, пожилой, ответственный, очень спокойный в бою. До войны он был заведующим овечьей фермой в одном из донских колхозов. Спокойствие, трудолюбие и щепетильность - качества, давно сформировавшиеся у Смолина, - помогают ему и его однополчанам выжить в бою.

В 1944 году выходят в свет первые книжные публикации фронтовых рассказов Г.Ф. Шолохова-Синявского: очерк «В тылу врага» был напечатан в литературном сборнике «Большие дни», затем появился сборник рассказов «Змей Горыныч», о котором было сказано ранее, и повесть «Жизнь» (впоследствии стала выходить под названием «Домик у речки»). Последнее произведение писатель посвятил своей жене.

Демобилизовывается Г.Ф. Шолохов-Синявский в августе 1945 года. С 1 июня 1946 г. по ходатайству Правления Союза писателей СССР его утверждают уполномоченным Союза советских писателей по Ростовской области. В течение длительного времени Г.Ф. Шолохова-Синявского избирают в Правление Ростовского отделения СП. Писатель также был членом редакционной коллегии журнала «Дон», членом редакционного совета Ростовского книгоиздательства.

После Великой Отечественной войны Г.Ф. Шолохов-Синявский не оставляет военную тематику. Ею проникнут и роман «Волгины» (1947-1951), в котором искусно отображены писателем

картины всенародной битвы. Это произведение - одно из наиболее объемных, замысел его появился у Шолохова-Синявского во время фронтовой службы.

В этом произведении, как и в своих более ранних романах, Г.Ф. Шолохов-Синявский прибегает к изображению целой «династии», таким образом создавая роман-эпопею.

В последующих произведениях автор обращается к проблемам семейного и трудового воспитания, нравственности и долга, выбора жизненного пути. Но в них не может не затрагивать и тему войны.

В послевоенные годы выходит в свет его роман «Беспокойный возраст» (вышел в 1959 году), в котором действие разворачивается после победы советского народа над фашизмом. В нем повествуется о четырех друзьях, молодых инженерах-строителях, которые сталкиваются со многими невзгодами самостоятельной жизни после окончания института. Г.Ф. Шолохов-Синявский говорит в этом произведении о том, что поистине зрелым человек становится не с получением диплома, а с приобретением жизненного опыта [5]. Фокус с общечеловеческого смещается в сторону личностного. Под наблюдение писателя попадают молодые люди, которые выбирают разные пути: для одних понятия нравственности, гражданского долга – пустые слова, для других – это основа жизни.

Повесть «Отец», написанная в 1962 году, положила начало крупному последнему произведению писателя - автобиографической трилогии «Горький мёд» (1961-1964). В нее вошли также повести «Казачья бурса» и «Зарницы». В трилогии писатель вновь обращается к теме семьи, воспитания, самоопределения. Личный опыт писателя переосмысливается в трилогии и приобретает художественные обобщения. Г.Ф. Шолохов-Синявский на примере конкретного места (село Синявское) и реальных персонажей (Егор, его отец, сельчане) рассказывает о быте небольшого населённого пункта, о трудностях, которые выпадают на долю его жителей, об их взаимоотношениях, разворачивающихся на фоне больших исторических событий.

В 1966 году Г.Ф. Шолохов-Синявский начинает работу над романом «Упрямое поколение», в котором вновь обращается к теме воспитания молодежи. Молодые люди пережили войну, им очень рано пришлось повзрослеть, что привело к черствости по отношению к родителям: отцы были на фронте, а сыновья становились опорой для матерей и сестер [8].

Г.Ф. Шолохов-Синявский утверждает, что главная задача старшего поколения – отогреть очерствевшие за время войны сердца своих детей, показать им верный путь в жизни.

Основной сюжетной линией является общая задача восстановления разрушенного Ростова-на-Дону. Этот город существенно пострадал во время Великой Отечественной войны. Советские бойцы, возвращавшиеся с фронта, заставляли свои семьи и дома в плачевном состоянии: жилье разрушено, недостает еды и одежды.

Изможденные солдаты, мечтавшие о том, что они смогут отдохнуть и восстановить свои силы дома, понимали, что пока это невозможно. Перед всеми стояла серьезная задача – восстановить жилье, заводы, фабрики, школы, детские сады.

Главными героями в романе являются члены семьи Крапивиных. В повествовании Г.Ф. Шолохова-Синявского звучит тревога за судьбы сыновей, любовь к Родине. Писатель смог передать читателям свои сокровенные чувства к ставшему родным, но почти превращенному в прах городу. Автор детально описывает улицы, уклад жизни, трудности восстановления разрушенного войной города Ростова-на-Дону.

К сожалению, писатель не успел закончить этот роман...

Шолохов-Синявский ушёл из жизни 1 мая 1967 года в Москве. По завещанию похоронен писатель на сельском кладбище в родном селе Синявское, которое осталось на многих страницах его произведений. Сын автора в своих воспоминаниях писал: «Похоронили мы отца, по его желанию, в Синявке, на тихом сельском кладбище, под высоким и чистым небом» [10].

Жизненный и творческий путь, общественная деятельность Шолохова-Синявского получили свою оценку в публикациях и отзывах известных деятелей русского и советского искусства, с которыми писатель дружил, сотрудничал и состоял в переписке. Публикации и отзывы таких представителей отечественной культуры, как А. Бибик, А. Фадеев, И. Василенко, Н. Каджуни, Н.

Трифонов, К. Федин, Р. Гамзатов, Т. Керашев, И. Козловский позволяют с разных сторон представить творчество писателя Г.Ф. Шолохова-Синявского.

Так, А. Фадеев, русский советский писатель и общественный деятель, журналист, военный корреспондент, писал Г.Ф. Шолохову-Синявскому в ноябре 1939 года: «Первые Ваши вещи, с которыми Вы вступили в литературу, я регулярно читал... Начинали Вы очень хорошо. От Ваших товарищей по Ростову я слышал и впоследствии немало хороших отзывов о Вашей литературной работе» [1].

И. Василенко, известный таганрогский писатель, классик отечественной детской литературы XX века, друг и соратник Г.Ф. Шолохова-Синявского, писал: «Написан роман со знанием дела. Люди живые. Все концы связаны. Запас слов большой, чему завидую. Идея верная, нужная. Роман современен. Закрыв я книжку, но с героями ее не расстался. Словом, хорошо. Но хорошо в том смысле, в каком написано. В каком вы пишете вообще» (19.02.1960) [12].

А.П. Бибик, русский советский писатель и драматург, был для Г.Ф. Шолохова-Синявского творческим наставником. В своих воспоминаниях о раннем творчестве Шолохова-Синявского А.П. Бибик писал: «Я старше его лет на 25 и в литературу вступил раньше, и раньше познал азы “агротехники” сочинительства. Вероятно, поэтому ко мне на просмотр попали два-три черновика первых рассказов Г. Ф. Шолохова-Синявского. По привычке я начал было поправлять не только их содержание, но и стиль изложения. И вскоре увидел, что поправлять нечего, что мой карандаш только обидит автора. Хвалю себя за такое благоразумие. “Суровая путина” искренне обрадовала, ясно показала, что автор “сам с усами”, что его крепкие ноги взойдут и на высшие ступени творчества» [2, 378].

Георгий Филиппович Шолохов-Синявский не только писатель, но и наставник. В своих произведениях он будто ведет разговор с читателем обо всём: о смысле жизни, о становлении личности молодого поколения, о взаимоотношениях его со старшим поколением, о любви к Родине, о разрушительной силе войны и о самоотверженности и героизме советского народа, который пережил войну и не страшился невзгод, которые ему встречались на пути.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биография Шолохова-Синявского Г. Ф. URL: <http://pro-don.dspl.ru/personnelinfo/sholohov-sinyavskiy-georgiy-filippovich-biografiya> (дата обращения: 06.05.2025).
2. Бибик, А. П. Сквозь годы и бури. Ставрополь: Кн. изд-во.–1975.–416 с.
3. Величко, В.Н., Неверова О.М. Час литературного портрета «Забытые имена. Шолохов-Синявский» URL: https://belinckij23.blogs.donlib.ru/chas-literaturnogo-portreta-zabytye-imena-sholohov-sinyavskij/?doing_wp_cron=1728014676.8427300453186035156250 (дата обращения: 06.05.2025).
4. Галкин, Ю. Воспоминания о Шолохове-Синявском Г.Ф./Ю. Галкин, Т. Шолохова.- Ростов н/Д.: Донской издательский дом, 2017.- 84 с., ил. URL: <https://kids.azovlib.ru/index.php/2-uncategorised/370-sholokhov-sinyavskij-vospominaniya-vnuchki> (дата обращения: 06.05.2025).
5. Дергачева, А.С. Литературное путешествие по произведениям Г.Ф. Шолохова-Синявского ч.4 URL: <https://f14kalinin.blogs.donlib.ru/2022/11/10/literaturnoe-puteshestvie-po-proizvedenijam-g-f-sholohova-sinyavskogo-ch-4/> (дата обращения: 06.05.2025).
6. Левкиевская, Е.Е. Змей Горыныч. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/c/zmei-gorynych-691c07> (дата обращения: 06.05.2025).
7. Попова, А.А. Литературное путешествие по произведениям Г.Ф. Шолохова-Синявского ч.1, URL: https://f14kalinin.blogs.donlib.ru/2022/11/07/literaturnoe-puteshestvie-po-proizvedenijam-g-f-sholohova-sinyavskogo-ch-1/?doing_wp_cron=1746516396.8086140155792236328125 (дата обращения: 06.05.2025).
8. Попова, А.А. Литературное путешествие по произведениям Г.Ф. Шолохова-Синявского ч.5 URL: <https://f14kalinin.blogs.donlib.ru/2022/11/13/literaturnoe-puteshestvie-po-proizvedenijam-g-f-sholohova-sinyavskogo-ch-5/> (дата обращения: 06.05.2025).
9. Хорошева, В. М. Литературное путешествие по произведениям Г.Ф. Шолохова-Синявского ч.3 URL: <https://f14kalinin.blogs.donlib.ru/2022/11/09/literaturnoe-puteshestvie-po-proizvedenijam-g-f-sholohova-sinyavskogo-ch-3/> (дата обращения: 06.05.2025).
10. Шолохов, Л. Г. Мне грезилась донская гроза // Донской временник. Год 2006-й / Дон. гос. публ. б-ка. Ростов-на-Дону, 2005. Вып. 14. С. 134 -142. URL: http://donvrem.dspl.ru/Files/article/m18/1/art.aspx?art_id=460 (дата обращения: 06.05.2025).
11. Шолохов-Синявский, Г.Ф. «Змей-Горыныч» URL: <https://litbit.ru/ru/sholokhov-sinyavskiy-georgiy/zmey-gorynych> (дата обращения: 06.05.2025).

А.П. Жук, С.В. Смоличева

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ А.А. БЛОКА В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ «СНЕЖНАЯ МАСКА»

Аннотация. Рассматривается система образов поэтического цикла А.А. Блока «Снежная маска». Утверждается, что в нем формируется новый эстетический идеал поэта, сопряженный с дионисийским началом, мистическими мотивами, символикой. Делается вывод о том, что эстетический идеал А.А. Блока в поэтическом цикле «Снежная маска» воплощён в образе главной героини посредством специфической пространственно-временной парадигмы, определённой цветовой палитры, особых акустических образов, синтезирующих природное, земное и космическое, мистическое начало.

Ключевые слова: А. Блок, поэтический цикл, «Снежная маска», эстетический идеал, дионисийское начало, цветовая палитра, мистическое начало.

A.P. Zhuk, S.V. Smolicheva

THE AESTHETIC IDEAL OF A.A. BLOK IN THE POETIC CYCLE “THE SNOW MASK”

Abstract. The system of images of A.A. Blok's poetic cycle "The Snow Mask" is considered. It is argued that a new aesthetic ideal of the poet is being formed in him, coupled with the Dionysian principle, mystical motifs, and symbolism. It is concluded that the aesthetic ideal of A.A. Blok in the poetic cycle "The Snow Mask" is embodied in the image of the main character through a specific space-time paradigm, a certain color palette, and special acoustic images synthesizing natural, earthly, and cosmic, mystical beginnings.

Key words: A. Blok, poetic cycle, “Snow Mask”, aesthetic ideal, Dionysian principle, color palette, mystical principle.

Поэтический цикл «Снежная маска» (1907) можно назвать этапным произведением в творчестве А.А. Блока, наглядно демонстрирующем эволюцию авторского мировоззрения. Поэт создал его под впечатлением от знакомства с Натальей Николаевной Волоховой – актрисой из труппы В.Ф. Комиссаржевской. Первое издание стихотворений цикла открывалось посвящением: «Посвящаю эти стихи Тебе, высокая женщина в черном, с глазами крылатыми и влюбленными в огни и мглу моего снежного города» [8]. В этом стихотворном цикле, композиционно состоящем из двух частей (первая – «Снега» – включает в себя 16 стихотворений; вторая – «Маски» – 14) не только переосмысливается образный мир Прекрасной Дамы, но и формируется новый эстетический идеал поэта, демонстрирующий единство голоса снежной стихии и театрально-мистического начала.

Считается, что в «Снежной маске» отразились и «дионисийская» символика Вяч. Иванова, и образы славянской народной мифологии (демонологии), и некоторые мотивы сказок Г.Х. Андерсена (например, «Дева льдов» и «Снежная королева»). Об этом в свое время писала З.Г. Минц: «“Снежная Маска” – произведение, полностью находящееся в мире “дионисийских” образов (в их трактовке Вяч. Ивановым). <...> В мире “снегов” вечны лишь перемены, “кружение”. Мир этот – “исступленно-“дионисийский”, страстный, противоречивый, губительный. Его вопло-

щение (по-прежнему женственное) – не небесный, а “дионисийский” и демонический образ» [7, 627-628]. Ей вторит словенский исследователь Б. Подлесник, утверждая, что «в “Снежной маске” отразилось новое мироощущение Блока, сопряженное с “дионисийским” началом, господством хаоса и стихии» [9], доказывая, что в данном поэтическом цикле происходит переоценка образов и символов, раскрывающих сущность эстетического идеала А.А. Блока в «Стихах о Прекрасной Даме», пишет: «На протяжении всего цикла они либо постепенно исчезают, заменяясь символами нового, стихийного мира, либо приобретают другое значение, либо подвергаются ироническому переосмыслению, тем самым теряя “высокое значение, присущее периоду тезы” (то есть раннему периоду в творчестве Блока)» [9].

Первое стихотворение сборника – «В снегах» – можно считать программным, определяющим характер всего поэтического цикла. А.А. Блок указывает на трансформацию образа Прекрасной Дамы:

*И корабль закатный
Тонет
В нежно-синей
Глубине...
(«В снегах», 1907) [3].*

Корабль – один из символов поэтического цикла «Стихи о Прекрасной Даме» – наполняется новым смыслом, соответствующим новому мироощущению лирического героя. А.А. Блок полемизирует со своим ранним творчеством. «Закат» уже не рассматривается как время мистической встречи с Прекрасной Дамой. Теперь это момент перехода от света к тьме. И в соответствии с этим меняется и эстетический идеал Александра Блока. «Лирический герой, пережив утрату идеальной любви, с высоких небес духовного спускается в хаос реальности, пытаясь переосмыслить окружающий его мир», – отмечает исследователь О.В. Борzych [4].

Неоднократно поэт указывает на крушение прежних идеалов, иллюзий и надежд:

*Ты мне сулишь ещё мгнове-
нья?
Пророчишь, что весна при-
дёт?..
(«Второе крещение», 1907)
И я позабыл приметы
Страны прекрасной...
(«Настигнутый мете-
лью», 1907)
Прочь лети, святая стая,
К старой двери
Умиряющего рая!..
(«Прочь!», 1907)
Верь мне, в этом мире солнца
Больше нет...
(«В углу дивана», 1907) [3].*

Показательным является стихотворение «Второе крещение». Поэт-символист противопоставляет православному «первому крещению» дьявольское «второе». Иными словами, лирический герой отвергает возвышенные, романтические мечты, связанные с образом Прекрасной Дамы. Романтический мир «Стихов о Прекрасной Даме» противопоставлен «новому снеговому» миру. Лирический герой больше не ждёт прихода весны как времени мистической встречи с Вечной Женственностью («Весны не будет, и не надо...» [3]). Итак, лирический герой противопоставляет Прекрасную Даму новому эстетическому идеалу.

С главной героиней цикла «Снежная Маска» связана особая пространственно-временная парадигма образов. Пространство героини – «высь звёздная», «сладкий сумрак», «серебряная вьюга», «тучи снеговые», «снежная мгла», «пропасть чёрных звёзд». Время встречи с ней, как правило, – «налетающая ночь». Лирический герой попадает в пространство холода и мрака. Его охва-

тывают противоречивые чувства: от мистического восторга и душевного взлета до содрогания перед неизведанным и тайным.

Главная героиня постепенно утрачивает божественное начало. Её образ приобретает более мифологизированные, мистические, даже демонические черты. А.А. Блок называет героиню «*девой чародейной*», «*девой пучины звездной*», «*вихрей северной дочерью*», «*незнакомой*», «*темно-окой*». Обращаясь к ней, поэт больше не использует написание местоимений и сопутствующих ей определений с большой буквы. Она уже не кажется такой недосыгаемой, как в поэтическом цикле «Стихи о Прекрасной Даме». Сокращается и дистанция между лирическим героем и Снежной Девой. Главная героиня цикла обретает конкретное воплощение. Она перестаёт быть видением, бесплотным образом. Лирический герой может видеть Снежную Деву, прикасаться к ней, целовать её. Они даже ведут диалоги.

Поэт-символист сопоставляет образ главной героини цикла со снежной стихией, с метелью: «*Сны метели светлосмейной, / Песни вьюги легковейной, / Очи девы чародейной*» [3]. Данное сходство Девы и снежного царства свидетельствует не только о стихийной сущности эстетического идеала А.А. Блока, но и о демонической природе самой метели. З.Г. Минц подчёркивала, что «черты “снежной маски” заметно деантропоморфизированы, она редко предстает в образе женщины, чаще она слита с окружающей героя природой» [6, 109].

Характеризуя свой эстетический идеал, поэт нередко прибегает к образу змеи:

*Ты поселила в сердце страх
Своей улыбкою невинной
В тяжелозмейных волосах...
И ты смеешься дивным сме-
хом,
Змеишься в чаше золотой...
(«Снежное вино», 1906)
На конце ботинки узкой
Дремлет тихая змея...
(«Под масками», 1907) [3].*

С одной стороны, сравнение волос героини цикла со змеями указывает на связь Снежной Девы с Медузой Горгоной. Согласно «Словарю сюжетов и символов в искусстве» Дж. Холла, это «...одна из трёх ужасных сестёр Горгон, чья внешность была столь ужасающей, что всякий, кто бросал взгляд на неё, превращался в камень» [11, 355]. Подобно Медузе Горгоне, Дева завораживает лирического героя до окаменения и последующей смерти. Сама змея является символом греха, искушения и обмана. Так и лирический герой оказывается обманут загадочностью своей возлюбленной. С другой стороны, змея рассматривается и как символ обновления. Такая трактовка связана со способностью менять свою кожу [11, 247]. В соответствии с этим, образ змеи указывает и на метаморфозы самого эстетического идеала А.А. Блока, переход от Прекрасной Дамы к Снежной Деве.

В первой части поэтического сборника главная героиня приобретает черты славянской богини зимы, ночи и смерти – Морены. Согласно одной из версий, портрет Морены представлен следующим образом: «...в конце осени она приходит в мир Яви как черноокая красавица, обладающая густыми, длинными смоляными волосами, ниспадающим по её плечам. Морена была высокого роста и обладала белоснежной, даже «прозрачной кожей» [5]. Описание её образа напоминает и портрет Н.Н. Волоховой. М.А. Бекетова в биографическом очерке «Александр Блок» отмечает: «Скажу одно: поэт не прикрасил свою “снежную деву”. Кто видел ее тогда, в пору его увлечения, тот знает, как она была дивно обаятельна. Высокий тонкий стан, бледное лицо, тонкие черты, черные волосы и глаза, именно “крылатые”, черные, широко открытые “маки злых очей”. И еще поразительна была улыбка, сверкавшая белизной зубов, какая-то торжествующая, победоносная улыбка. Кто-то сказал тогда, что ее глаза и улыбка, вспыхнув, рассекают тьму» [2]. Данные портретные характеристики воплотились в образе Снежной Девы.

Главным атрибутом Морены является серебряный лунный серп. Именно им она подрезает Нити Жизни. Данный атрибут Морены встречается и в «Снежной маске» А.А. Блока:

Выплыл серебряный серп...
Закатился серп луны...
(«На зов метелей», 1907)
Вьюги плыли,
Лунный серп застыл...
(«Тревога», 1907) [3].

Можно говорить о том, что лунный серп возвещает о приближении Снежной Девы.

В стихотворении «Прочь!» А.А. Блок делает акцент на головном уборе героини – «трехвенечной тиаре». Согласно «Словарю символов» Дж. Тресиддера, «тиара – тройная корона, атрибут папского сана, знак высшей земной власти, символизирующий три уровня папских полномочий: тремя сферами мира, тремя континентами либо тремя церквами (страдающей, воинственной и торжествующей)» [10, 328]. Так, Морена правит не только в мире Нави, царстве мёртвых, но и в мирах Прави и Яви. «Богиня Мара (Морена) вместе с Богом Велесом на Калиновом мосту у реки Смородины, соединяющим Мир живых и Мир мёртвых, встречают души усопших и провожают их за грань Яви, даруя вечное существование. Великая Богиня дарует, славящим её, достойную жизнь в Яви и за её границами» [5]. Итак, поэт-символист наделяет героиню цикла безграничной властью. Ей подвластны небо, мир людей и подземное царство.

Литературовед, специалист по изучению творчества Блока, З.Г. Минц указывает на символическое значение названия стихотворения «Снежная вязь», говоря о том, что символика «вязи» и «нитей» восходит к «славянским народным демонологическим поверьям». Согласно мифологии, любимым занятием Морены было ткачество. «Подобно греческим Мойрам, она играет с нитями жизни людей, ведя их в нужном направлении, а в конце, обрезая нить жизни умирающего. Становясь видимой по ночам, она прядёт и шьёт в лунную ночь. Тех, кто застанет её за этим занятием, ждёт горе» [5]. В связи с этим в поэтическом цикле «Снежная маска» А.А. Блок создает предметные образы рукоделия:

*«Тебя пронзили снежные иг-
лы!..»*
(«Голоса», 1907)
«И кололи снежные иглы...»
(«Настигнутый метелью»,
1907)
*«И, тайно сплетая вязь,
Нити снежные тку и пле-
ту...»*
(«Снежная вязь», 1907)
*«Пряжей спутанной кудели
Обовью...»*
(«Её песни», 1907) [3].

В одном из памятников древностей, «Mater verboruna», западнославянская Морена трактуется как Богиня Ночных видений [1, 35]. Так, в «Снежной маске» А.А. Блока с образом Снежной Девы связан мотив сна и наваждения:

*И не понять земного знака,
Чтоб не нарушить снежный
сон.*
(«Не надо», 1907)
*И за тучей снеговой
Задремали корабли...*
(«И опять снега», 1907)
*Сны метели светлозмейной,
Песни вьюги легковейной,
Очи девы чародейной...*
(«Крылья», 1907) [3].

Состояние сна, в отличие от поэтического цикла «Стихи о Прекрасной Даме», тесно связано с мотивом смерти. Между ними – тонкая грань. Лирический герой А.А. Блока осознаёт, что обманут видениями и снами.

Во второй части поэтического цикла «Снежная маска» основным атрибутом главной героини становится маска. Необычность данного символа связана с тем, что поэт называет маску «снежной». Во-первых, данная характеристика указывает на её цвет – белый. Во-вторых, снежная маска подчёркивает принадлежность главной героини царству снежной стихии.

Снежная маска привлекает внимание лирического героя, влечет его к себе. Лирический герой пытается увидеть то, что скрывается под маской: *«А под маской было звездно», «Под маской – так спокойно расцвели глаза».* Поэт делает акцент на глазах: *«В тёмной маске / Прорезь / Ярких глаз», «Чей под маской взор туманит / Сумрак вьюги снеговой?».* «Глаза, как известно, зеркало души, а душа принадлежит небу, миру горнему». У маски есть сердце, но оно – темное: *«Маска, дай мне чутко слушать / Сердце темное твое, / Возврати мне, маска, душу, / Горе светлое мое!»* [3].

Ключевую роль в поэтическом цикле А.А. Блока «Снежная маска» играет мотив сокрытия. «Под маской для лирического героя цикла “Снежная маска” спрятан целый мир, и этот мир манит героя, он полон загадочных существ и пропитанных романтическим духом персонажей: “рыцарь с темными цепями”, “дамы с шлейфами, пажам”, “шут в плаще крылатом”, “король с зубчатым пляшущим венцом”, “улетевший с книжной дверцы Амур”» [4]. Для лирического героя маска становится препятствием, которое не позволяет ему понять тайну мироздания: «Маска – это покров, кажимость, скрывающая некую, не похожую на ее внешнее выражение, сущность», – пишет З.Г. Минц [6, 144]. Он пытается познать скрытый под маской мир. Средствами для выражения сакрального смысла выступают романтические персонажи.

По сравнению с ранними сборниками А.А. Блока меняется и цветовая гамма. В поэтическом цикле «Снежная маска» на первый план выходят белый, чёрный, синий и голубой цвета. Характеризуя цветовую гамму цикла, З.Г. Минц отмечала: «Оба цвета “метельного мира” (белый и синий, черный) раскрывают свое значение не только в пейзажном ряду <...> Важны и их символические значения: они оба <...> ассоциируются с темами “черной гибели” и “белой смерти”» [6, 136]. Белый цвет амбивалентен. С одной стороны, он рассматривается как символ чистоты, истины, невинности и жертвенности или божественности. С другой стороны, белый цвет связан с образом смерти. В творчестве А.А. Блок использует разные значения данного символа. Если в поэтическом цикле «Стихи о Прекрасной Даме» белый цвет указывал на чистоту и святость Прекрасной Дамы, то в «Снежной маске» он связан со смертью и мраком. Снег рассматривается как проявление тёмных сил: «...лирическому герою туманит взор «сумрак вьюги снеговой». Вьюга названа также “темнокрылой”. В “Снежной маске” белый цвет сопровождает коварную искусительницу, Снежную Деву. Также он обозначает и конечную цель пути лирического героя – “белую пристань”» [4]. Также однозначно негативное значение приобретает и синий цвет. В поэтическом цикле А.А. Блока «Снежная маска» синий символизирует смерть.

С образом главной героини цикла связаны и определённые акустические образы. В «Снежной маске» уже нет звона колоколов, тихого шума. Теперь эстетическому идеалу А.А. Блока сопутствуют «вьюга певучая», «боевые рога», «трубные звуки»:

Слушай, слушай трубные звуки!

Кто молод, –

Расстанься с дольной жизнью!..

(«И опять снега», 1907)

И в полях гуляет смерть –

Снеговой трубач...

(«Её песни», 1907)

Ты измерила даль страны,

Откуда звучали рога

*Снежным, метельным хо-
ром...*
(«На зов метелей», 1907)

*Из снежного зала,
Из надзвездных покоев
Поют боевые рога!*
(«Голоса», 1907)
*Ты услышишь с белой приста-
ни
Отдалённые рога...*
(«Последний путь», 1907) [3].

В «Словаре символов» указано, что трубные звуки – символ великих событий и новостей, а также казней. «Рог как музыкальный инструмент считается атрибутом Мельпомены – Музы трагедии» [10, 482]. Это указывает на доминирующий в данном поэтическом цикле мотив смерти. Тяга к Снежной Деве приведёт лирического героя к неизбежной гибели.

Лирический герой поэтического цикла А.А. Блока «Снежная маска» проходит путь от страха смерти к её принятию. «В первом разделе цикла – “Снега” – героиня, образ которой сливается с окружающей зимней природой, увлекает героя из замкнутого пространства в мир вьюг и метелей. Герой пытается сопротивляться охватившей его страсти, но искушение оказывается сильнее. Во второй части цикла – “Маски” – герой и героиня находятся в замкнутом игровом, «маскарадном» пространстве, однако она снова “выводит его из комнат” в мир снежной бури.

Цикл завершается гибелью героя “на снежном костре” и его растворением в мире Снежной Маски (“Я же – легкою рукой / Размету твой легкий пепел / По равнине снеговой”)» [4]. Для лирического героя любовь – это неизбежный путь смерти.

Исходя из сказанного, констатируем, что эстетический идеал А.А. Блока в поэтическом цикле «Снежная маска» воплощён в образе главной героини посредством специфической пространственно-временной парадигмы, определённой романтической цветовой палитры, особых акустических образов, синтезирующих природное и мистическое, земное и космическое начала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев, А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: в 3 т. / А. Н. Афанасьев – Москва: Современный писатель, Т.1– 1995. – 411 с.
2. Бекетова, М.А. Александр Блок. Биографический очерк / М. А. Бекетова. – 2-е изд. – Ленинград: Academia, 1930. URL: <http://blok.lit-info.ru/blok/bio/beketova-blok/glava-pervaya.htm> (дата обращения: 07.11.2024).
3. Блок, А.А. Полное собрание сочинений и писем в 20-ти томах. Том II. – Москва: Наука, 1997. URL: <https://russian-literature.org/tom/285568603> (дата обращения: 07.11.2024).
4. Борзых, О.В. Роль белого цвета в лирическом сюжете цикла А. Блока «Снежная маска» // Вестник ВГУ / Серия: Филология. Журналистика. – 2012. – № 1. С. 21-27. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/philolog/2012/01/2012-01-05.pdf> (дата обращения: 09.11.2024).
5. Власов, А.Е. Мифологические воззрения древних славян / А. Е. Власов, Д. Э. Лейтес, Н. Б. Цивенко. // Юный ученый. – 2015. – № 2 (2). С. 2-6. URL: <https://moluch.ru/young/archive/2/87/> (дата обращения: 08.11.2024).
6. Минц, З.Г. Поэтика Александра Блока / З.Г. Минц. – Санкт-Петербург: Искусство, 1999. – 727 с.
7. Минц, З. Г. Блок и В. Иванов (Статья I: Годы первой русской революции) // Минц З. Г. Блок и русский символизм. Александр Блок и русские писатели. Санкт-Петербург– 2000. – 784 с.
8. «Незнакомки» Блока. Какие женщины оказали влияние на творчество поэта. URL: https://spb.aif.ru/culture/person/neznakomki_bloka_kakie_zhenshchiny_okazali_vliyanie_na_tvorchestvo_poeta?ysclid=majzg7w2bp826532303 (дата обращения: 08.11.2024).
9. Подлесник, Б. Снежная маска А.А. Блока как лирический цикл // Slavica Tergestina, 2001. URL: <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/01989838-abf7-4405-a103-1c62ec0b7355/content> (дата обращения: 08.11.2024).
10. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Dictionary of Symbols; пер. с англ. С. Палько. – Москва: Гранд: ФАИР-Пресс.– 1999. – 443 с.
11. Холл, Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве [Текст] / Дж. Холл. – Москва: КРОН-ПРЕСС.–1996. – 655 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ А.А. БЛОКА И СОФИОЛОГИЯ ЯКОБА БЁМЕ

Аннотация. Собрание своей лирики А.А. Блок назвал «трилогией вочеловечения». Метафорический смысл конкретного евангельского понятия в рефлексии русского поэта проясняется в непосредственной соотнесённости с софиологией Якоба Бёме, мистические прозрения которого повлияли на развитие немецкого идеализма и европейской мысли в целом.

Ключевые слова: символизм, лирический герой, софиология, теология.

S.N. Zotov

EVOLUTION OF THE LYRICAL HERO OF A.A. BLOK AND THE SOPHIOLOGY OF JACOB BOEHME

Abstract. A.A. Blok called the collection of his lyrics the "trilogy of incarnation". The metaphorical meaning of a specific gospel concept in the reflection of the Russian poet is clarified in direct correlation with the sophiology of Jacob Boehme, whose mystical insights influenced the development of German idealism and European thought in general

Key words: symbolism, lyrical hero, sophiology, theology

1.

А.А. Блок определял трилогию своей лирики в предисловии к изданию и письме к А. Белому как драму творческого пути, обретение художником общественной позиции: «Таков мой путь, ... я твердо уверен... что все стихи вместе — «трилогия вочеловечения» (от мгновения слишком яркого света — через необходимый болотистый лес — к отчаянию, проклятиям, «возмездию» и ... — к рождению человека «общественного», художника, мужественно глядящего в лицо миру, получившего право изучать формы, сдержанно испытывать годный и негодный материал, вглядываться в контуры «добра и зла» — ценою утраты части души» [3]. В.И. Коровин, как и сам поэт, акцентирует гуманистический смысл высказывания, не игнорируя мистический уровень: «Все три тома лирики Блока, всю трилогию «вочеловечения» можно рассматривать и как мистерию, ибо в нее вовлечены не только конкретные лица и события, но и запредельные. Единая лирическая тема «Блок» разворачивается как на фоне истории, так и во вселенной». Кроме того, обобщая свой путь, Блок различал в нем периоды мистической «тезы» (1900-1903), скептической «антитезы» (1904—1907) и «синтеза» (позднее творчество)» [11, 583].

Слово «вочеловечение» означает в христианстве явление Бога в образе человека Иисуса. Церковнославянскому выражению «вочеловечившася» в русском тексте молитвы «Символ веры» соответствует перевод «ставшего человеком» [13]. В православной традиции чаще употребляется слово «Боговоплощение». Слова «вочеловечение» нет в энциклопедическом словаре «Христианство» [19], в котором использованы статьи авторитетных русских богословов и историков конца XIX начала XX вв. Таковы особенности словоупотребления указанной эпохи. А.А. Блок и его комментаторы понимают это слово метафорически. Такая позиция, на первый взгляд, свойственна в цитированном выше тексте А.А. Блоку — издателю и систематизатору собственной поэзии. Однако слово «вочеловечение», как нам кажется, указывает на символический параллелизм сакрального события (Боговоплощения) и поэтического претворения поэта (обозначено самим Блоком как «вочеловечение» в творчески земном значении), смысл которого станет предметом дальнейшего обсуждения.

В художественной рефлексии Блока сопрягаются религиозно-мистический и творчески-практический уровни смысла при посредстве софиологии. Сакральный термин означает в данном случае последовательное единство всего духовного, творящего — божеского и человеческого. Та-

кое уподобление (отождествление) объясняет познавательный принцип поэзии Блока и способ, предпосылку его критического освоения.

В позднейшем высказывании Блока субъект лирики в значительной степени отделяется от автора-поэта, становится художественным образом - посредником, результатом интеллектуального переживания действительности и культуры художником, в частности, – воплощением библейского миропонимания. Субъект лирики объективируется, становится лирическим героем, обретает определенность своеобразного эпического персонажа, переживания которого выражает автор – поэт А.А. Блок. Именно в связи с такой органичной для Блока рефлексивностью и возникает впервые понятие «лирический герой», которого до этих пор не существовало в литературоведении [см. об этом: 16, 118; 10, 253]. Впоследствии это понятие используется при обсуждении лирики вообще, но только в случае с Блоком оно имеет прямой, непосредственный смысл. «Трилогия вочеловечения» с этой точки зрения напоминает эпос, своеобразную эпопею духовного поиска христианского человека, даже мистику в софиологическом преломлении. «СОФИОЛОГИЯ – совокупность идей, концепций, учений о Софии Премудрости Божией, сложившихся в рамках эллинистической, ветхозаветной и новозаветной традиций» [15; 14, 533].

Рождение лирического героя у Блока мистифицируется в христианском духе. Этот мистицизм ближайшим образом связан с традицией софиологии Вл. Соловьёва, поддержан единомыслием современников (А. Белый) и явился главным выражением символизма поэзии А. Блока. В соответствии с софиологической рефлексией Я. Бёме, лирический герой порождён субъектом поэтического освоения мира - Блоком и есть как бы «сыновняя ипостась» художества.

2.

М. Хайдеггер пишет: «Учение Бёме о божественной Софии (Теософии) стало известным в России уже в XVII веке; русские говорили тогда о святом отце церкви Якобе Бёме; возобновление этого влияния Якоба Бёме произошло в России в начале XIX столетия, совпав [затем] с мощным воздействием Гегеля и Шеллинга (Владимир Соловьёв)» [18]. Есть основание утверждать, что символистская художественная интенция Блока соотносима с мистическими прозрениями Я. Бёме, в частности, в книге «DE INCARNATIONE VERBI, или О вочеловечении Иисуса Христа» (1627? год) [4]. В откровениях Бёме содержится синтез средневековых (и барочных) понятий и образов-аллегорий, которые могут прояснить мистическую сторону лирики Блока. Как пишет Е.Л. Шураева, «Символизм воспринимал средневековые не только как культурную стилизацию, как заимствованные им из средневековой культуры отдельные мотивы, сюжеты и образы, но, прежде всего, как типологически сходное мировосприятие, комплекс глубоких религиозно-философских и мировоззренческих представлений («гностическое христианство», толкование Троицы, образ Богородицы и др.)» [22].

Нам кажется, что своеобразная «еретическая» аллегореза Бёме может быть аналитически связана с особенностями символизма Блока, хотя и не удалось пока установить непосредственное знакомство русского поэта с откровениями немецкого визионера. В начале цикла «Ямбы» (Третья книга лирики) Блок проясняет свою позицию:

«О, я хочу безумно жить:
Всё сущее - увековечить,
Безличное - вочеловечить,
Несбывшееся - воплотить!» [6, 173]

Слово «вочеловечение» означает здесь осознанную творящую инициативу лирического героя. Если учесть смысл эпитафии - «Негодование рождает стих» (Ювенал), - то творчество здесь следует понять, как открытие жизни через личный подвиг, - поэтически явить собственным участием познанную страдательность, ущербность человеческой жизни, становящуюся внятной благодаря непосредственному переживанию «страшного мира», воплощению лирического героя в мире людей. Такое толкование соответствует рефлексии Блока об экзистенциальном качестве собственной поэзии. т.е. Искусство творит мир и самого художника посредством «сильных глаголов»: «увековечить», «вочеловечить», «воплотить». Этот смысл понятия важен и в мистическом отношении, как это будет понятно ниже, в связи с Бёме.

Якоб Бёме-«еретик» подвергался гонениям со стороны церкви в лице её ответственных представителей, но также и имел значительный отклик и поддержку среди интеллектуалов своего времени. Строго говоря, с ортодоксальной позиции его толкование, «индивидуальный миф» (Шаулов) разрушает тайну Библии, поэтический «эллипсис» Священного Писания: сказание о неисследимом и несказанном, принципиально недоступном пониманию и изъяснению устройению мира, т.е. о его началах (сотворении мира, грехопадении человека, отпадении ангелов, изгнании отступников из рая и с небес). Тайна Библии, этиология бытия символически заключены в первых трёх главах «Книги Бытия». Умолчание, или эллипсис, в этом тексте и есть поэзия Вечной Книги. [см. об этом: 10, 133-136]. Всякая экспликация произвольна, ибо умолчание в библейском тексте невосполнимо, тайна не может быть нарративом, она явлена поэтически.

Однако экспликация Я. Бёме становится, по мнению Гегеля, началом диалектической мысли, - на почве теологии и алхимии, а также - ранней греческой философии (Гераклит об огне) и мифологических представлений (андрогин). Поэтичность Библии порождает в процессе рационализации образы софиологии, ставшие затем источником понятий классической немецкой философии. Как скажет позднее Э. Гуссерль, в западной философии христианский «Бог ... логизируется и даже становится носителем абсолютного логоса» [8, 316]. В этом заключается значение Я. Бёме для истории европейской культуры. Но таковы и все поэтические устремления постичь и выразить эту тайну, например, у Гёте, у романтиков (Байрон и др., особым образом - Лермонтов) или в символистской поэзии. Софиология В.С. Соловьёва, по-видимому, имеет одним из источников как раз мистику Бёме, который считается первым «софиологом» [см. об этом: 9, 566-572]. Ниже мы не рассматриваем вопрос, был ли Блок непосредственно знаком с текстами Я. Бёме, пытаемся установить типологические связи русской символистской поэзии и немецкого мистицизма, соотношение между определенностью аллегорий софиологии и многосмысленностью символов.

Бёме использует в своих текстах термины теологии. «ТЕОЛОГИЯ (греч. θεολογία, букв. - богословие, от θεός - Бог и λόγος - слово, учение) - учение о Боге, построенное в логических формах идеалистической спекуляции на основе текстов, принимаемых как свидетельство Бога о Самом Себе, или Откровение» [1]. Учение Бёме, основанное на теологии, не ограничивается логическими формами и текстами Священного Писания. Немецкий мистик использует термины теологии в особенном смысле, в соответствии с откровениями, имевшими место в его собственном визионерском опыте. Комментатор говорит об индивидуальности «антропософского мифа Бёме, в котором, так же, как и в его онтологии, большое значение придано началу — моменту сотворения человека. Важнейшим источником этого мифа, без преувеличения — авторского, является, естественно, библейская история, однако развитие и преображение, которому у Бёме подвергается ее толкование, восходит к гностическим учениям времен зарождения христианства и к апокрифическим евангелиям и носит отчетливо герметический характер» [20, 7].

Ниже кратко изложены основы представлений Я. Бёме, а также необходимые, на наш взгляд, пояснения к ним.

Комментарий С.М. Шаулова: «Прежде всего, это относится к модели андрогинного (двуполого) человека, жившего в Раю. Первоначально, по Бёме, Адам не был человеком в нашем теперешнем обиходном представлении, потому что его сотворение продолжало и венчало весь процесс, воплощая в нем целостную суть исходной Божественной Воли и все элементы и качества, рожденные Вечной Природой в их высшем эссенциальном выражении. Таков был смысл *вдохновения дыхания жизни*, то есть Духа Божьего в *прах земной* (Быт 2:7), из которого был создан человек для того, чтобы царствовать, управлять и творить в природе *по-своему*». ... Адам, воплощая собой Волю Божества, обладал и собственной волей, и потому должен был подвергнуться пробе, которой он и не выдержал, соблазнившись дьявольскими побуждениями, что означает приятие его душою низшей тинктуры, устремление его вожделения к животной природе и — силой воображения — превращение его в одно из существ этого мира. Следствия этой поистине космической катастрофы ужасны, прежде всего, для самого рода людского, в котором разделение тинктур по половому признаку означало утрату полноты и целостности Образа Божьего. Адам же, — по схеме «отец — сын», — является тварным выражением Сына Божьего, и, разбив в себе целостный Божественный Образ, тем самым заглушил действие тинктуры Сына, положил тень смерти и на Христа

и, значит, ввел и Самого Бога в высшую степень драматизма. Именно в человеке драматизм всего Творения достигает наивысшей, трагедийной, остроты. Сам Бог страдает и мучается в нем и, через Сына Своего воплощаясь в образе Сына Человеческого, умирает на кресте, искупая грехи человека. Но человек без остатка «схвачен» миром, его делами и борьбой, собственной телесной жизнью и удовлетворением ее потребностей, — это внешний человек, которого изнутри постоянно взвешивает на своих весах и оценивает по своей шкале ценностей человек внутренний. Такова в эпоху Бёме антропологическая аксиоматика, которую он крайне заостряет и актуализирует» [20, 7-9].

Божественная мистерия, по Бёме:

Огонь, Свет, Земля - три принципа Творения:

- Отец - огонь, ярость, страсть, необузданность творящего порыва, и вместе - холод и тьма, мрак внутри огня;

- Сын - Свет, Слово, Премудрость, Дева Премудрости;

- Земля - чувственное многообразие, природа.

Адам, как тождественность Бога-Отца, совмещает в себе все три принципа, таково изначальное совершенство Адама - венца Творения. Он был создан на место Люцифера, отпавшего от Б-га, т.к. он выбрал (это его соблазн) огонь и ярость, вожделе, чувственное, тьму - и отвергнул Свет. Этим выбором он хотел стать властителем земли, которая затвердела в божественной ярости из-за отвержения Света Люцифером. Земля же изначально явилась эманацией Б-нного совершенства, полноты, взаимопроникновения всех возможностей, выраженных в тонком эфирном воплощении, красоте и совершенстве. Вожделеющий Люцифер (Светоносный) отверг Свет и разрушил тождественность трёх принципов, поэтому закалилась Земля. Но Бог низверг Люцифера во тьму преисподней, разрушив честолюбивые устремления бывшего ангела.

Свободный после отпадения престол был занят специально сотворенным для этого Адамом, самым совершенным из созданий Творца. Адам содержит в себе оба начала - Огня и Света, он андрогин, способный породить жизнь из себя самого. Он самодостаточен и всепроникающ, а также имеет свою волю во владении Землёй. (Адам тождественен Богу, это значит - «по образу и подобию», его задача - управлять землёй). Дьявол соблазняет Адама, чтобы удержать в своей власти Землю, царствовать в Третьем Принципе. И вот Адам подвергается испытанию, которого не выдерживает, - соблазну Третьего Принципа. Он «соблазнился дьявольскими побуждениями», «вожде, чувственному миру, превратился в одно из существ этого мира» [20, 8]. Комментатор Бёме пишет, что Адам «вожде, сущности мира», это его соблазн (дьявол). Но так как в Третьем Принципе для него не было ниши, он и не смог таким образом быть, поэтому Бог вынужден был разделить Адама, создать из него женское существо. Это, как пишет Бёме, - «трагедия Бога». Он нанес сам себе рану, ибо Адам был подобием Бога, т.е. тождественным Ему. Затем Бог должен был принести в жертву Сына (т.е. опять себя самого), чтобы таким образом возник путь спасения, вочеловечение Христа как восстановление гармонии, но уже в вечной жизни, в раю, а не на Земле, согласно изначальному замыслу.

Вместе с сотворением женщины, разделением полов Адам стал вполне человеком Земли, смертного удела. Астральное тело андрогина превратилось в тварное, обрело отсутствовавшие органы (желудок, кишечник и проч.). Так произошло первое «вочеловечение» Бога (!), ибо Адам был тождественен Творцу. Бёме не употребляет слово в этом смысле, ибо оно существует в традиции в совершенно определенном значении и отнесено к земной жизни Иисуса Христа. Однако «вочеловечение» имеет в случае с Адамом очевидно тот же смысл, но пагубный: превращение Бога в человека (в лице Адама) оказалось падением, обретением смертного удела, притом отождествляемым с мотивом Люцифера. Однако спасение становится возможным как «вочеловечение» Христа и воскресение человека в другой жизни.

Мистика Я. Бёме ближайшим образом помогает описать мистическую сторону развития лирического героя Блока.

3.

«Новая мистерия» лирического героя А.А. Блока

Основная тематика стихотворений Блока в её развёртывании и развитии в единый текст подробно проанализирована З.Г. Минц [12]. Подробное текстуальное рассмотрение исходит из

подражательного понимания творчества поэта, которое мотивировано в первую очередь реальными обстоятельствами жизни, и в целом соответствует приведённой вначале характеристике собственного творчества А.А. Блоком, его собственному структурированию совокупного текста, собиранию всех стихотворений в «три тома». При этом качество лирического героя и мистические мотивы его развития остаются, на наш взгляд, недостаточно прояснёнными.

Двуликость лирического героя. Несмотря на исключительную устремленность к Прекрасной Даме, лирический герой сознаёт антиномичность духовного и чувственного, просветлённости и соблазна, невозможность для себя пребыть в Свете. Он предстаёт в «Стихах о Прекрасной Даме» последовательно «двуликим», что подчёркивается в стихотворении «Люблю высокие соборы...» (1902). [6, 58]. «Боюсь души моей двуликой...» – лирического героя глубоко волнует состояние внутреннего напряжения, когда субъективные устремления обращены к Христу за защитой, но «дьявольский и дикий» образ является «из-под маски лицемерной». Здесь показана зловещая игра лирического героя перед «поющими» в храме, но затем распадающимися, бегущими от него хорами «молящихся людей».

Демонический мотив самоопределения возникает непосредственно в храме, т. е. в пространстве Христа, который не спасает лирического героя, переживающего мифологическую глубину собственного двойственного состояния: «двуликий» оказывается в стихотворении антитезой Христа (Света, Слова). Последний не может защитить лирического героя, который как бы ассоциирует себя с Янусом. «В песне салиев Янус именовался «богом богов» и «добрым создателем» ... отголоски некогда существовавшего мифа о Янусе как творце мира» [21, 649, 650]. Впоследствии природу Януса как «бога-демиурга» вытеснил у римлян культ Юпитера. Т.е. собственное состояние лирического героя оказывается мифологически оправданным, даже естественным, но драматичным по самой своей природе.

Двуликий и андрогин. Мистическое отождествление мужского и женского. Наиболее плодотворно для нас представление о мужском и женском началах в этих двух ликах - Дианус (Янус и Яна-Диана). Причём в данном случае андрогинность связана в представлениях с богом-демиургом, который охватил небом землю и воды, создал мир из элементов. Тема сотворения мира вводит для нас неожиданно софиологические и духовидческие мотивы Якоба Бёме, в частности, об Адаме-андрогине, первоначально идеальном Творении.

В дневниках Блока есть признание: «26 июня <...> Собирая мифологические» материалы, давно уже хочу я положить основание мистической философии моего духа. Установившимся наиболее началом смело могу назвать только одно: женственное. Обоснование женственного начала в философии, теологии, изящной литературе, религиях. Как оно отразилось в моем духе.

Внешние его формы (антитеза). Я, как мужской коррелят «моего» женственного. «Эгоистическое» исследование» [5, 48]. Этим рассуждениям соответствует стихотворение И. Анненского «К портрету А.А. Блока»: «Под беломраморным обличем андрогина...» [2, 205; ср. также: 7, 68-79]. Двойственность побуждений и переживаний лирического героя пронизывает весь строй ПД (принятое сокращение названия цикла «Стихи о Прекрасной Даме» - С.З.), она связана с его основополагающей андрогинностью. В стихотворении «Я медленно сходил с ума...» господствуют «тьма», «холод», страстная охлажденность, «большая дума», овладевшая душой: «И залила мою весну / Волною чёрной и бесшумной...» [6, 56]. В стихотворении «Станных и новых ищу на страницах...», наоборот: тёмной «...той, которой жажду», противопоставлена «Белая Ты, в глубинах несмутима, / В жизни - строга и гневна. / Тайно тревожна и тайно любима, / Дева, Заря, Купина» [6, с.57].

В этих двух стихотворениях мужское и женское предстают в двух ипостасях - тьмы и света. Тема страсти, «мужское» ассоциируется со смертью («хладело сердце над могилой»), которая делает холодной даже мысль о страстно любимой. Вчитываясь в «старые испытанные книги», лирический герой, «мечтая», ищет «странных и новых», и желанное является ему в светлых образах - «Белая Ты», «Дева, Заря, Купина». Тут смерти («Блекнут ланиты у дев златокудых») противопоставлен - «Белый огонь Купины» [6, 57]. Таким образом, символическая «Прекрасная Дама» здесь (и во многих других случаях) может быть понята как идеальное восполнение мужского начала, ожидаемое соединение с ней - обретение целостности и безмятежности.

Мотив андрогинности связывает лирику Блока с откровением Бёме об Адаме. Это важнейший пункт его антропологии. По Бёме, андрогинность Адама предстаёт как высшее совершенство всего творения, но именно это, т.е. потенциально двоякая целостность, слитность мужского и женского, и чревата соблазном. Лирический герой Блока в ПД стремится к совершенству, заложенному в природе субъекта лирического переживания, к восполнению своего индивидуального антропологического типа. При этом обращен к Свету, второму принципу, по Бёме, который ассоциируется с Прекрасной Дамой, Девой Марией, Купиной. Эротические мотивы, чувственное начало в облике лирического героя сублимируется в моменты таинственных предчувствий и прозрений. Лирический герой жаждет воссоединения в себе мужского и женского начал, их мистического отождествления.

Огонь и Свет-Слово. Приведенные слова мифологического смысла и христианского обихода не только определяют у Блока важный символ первой книги стихов - Прекрасную Даму, но также обозначают антитезу Огня и Света, по Я. Бёме. Именно это образует смысловой центр стихотворения «Предчувствую тебя. Года проходят мимо...». Кто это - предчувствуемая и долгожданная «Ты»? На этот вопрос отвечает, как будто, заглавие цикла - «Стихи о Прекрасной Даме». Половина двустийшей начинается словами о «горизонте в огне», «ясном» и, с другой стороны, возвещающем «лучезарность» (свет).

Эти «огонь» и «лучезарность» могут быть поняты в соответствии с изложением Я. Бёме: «Он («огненный мир») был, но он отделился в свой собственный Принцип и был в свете величия Божьего не очевиден, как нам такое надо вообразить себе об огне и свете, что, хотя огонь причина света, всё же свет помещается в огне не охваченный огнем и вызывает иное качество (Quaal), чем огонь, ибо огонь это ярость и пожирание, а свет это кротость, и из его силы возникает сущность» [6, 46]. Здесь говорится о разделённости двух принципов Единства Бога. «Светозарная божественная магия» творения возникает в Премудрости как откровении Бога. Премудрость же является «Девой и причиной Божественного существа, ибо в ней стояла светозарная божественная тинктура сердца Бога, как Слова жизни божества, и было откровение св. Троицы» [6, 51].

Такая экспликация символов соответствует многосмысленным образам А. Блока. Прекрасная Дама (Дева, «лучезарность», «светозарность») непосредственно обретает, кроме всего прочего, качества Премудрости божией, по Бёме, т.е., - чаемого ответа, Света, тождественного Слову, наконец, качество Бога-Сына, Христа, второго Принципа. В стихотворении «Я жду призыва, ищу ответа...» выражено как раз ожидание Слова: «Ночную тайну разрушит слово...», - но «воззвание» лирического героя остается без внятного ответа, лишь «отголоски далёкой речи», «далёкое эхо» - и вновь «молчание» [6, 46].

Итак, в мистике Бёме Свет и Слово - качества Второго Принципа, Христа; тьму, невнятность и пр., в данном случае, есть основание идентифицировать как Третий Принцип, по Бёме, - Землю, подробности которой неясно проступают в созерцательности лирического героя. Земля же, будучи сотворена Богом как Его образ и подобие (тождество), «затвердела», приобрела жёсткие формы и свой вид в неистовстве Люцифера, «вообразившего» себя (термин Бёме) в Огонь Творящий (Первый Принцип) и не принявшего Света (Христа, Второй Принцип), от него исходящего. В этом его соблазн и падение. В соответствии со сказанным блоковскую символику можно истолковывать как напряжённость двух начал в аллегорезе Бёме, которые влекут лирического героя, составляют «поле тяготения», и Свет (Христос, Слово) не побеждает, как и тьма. Христос не очищает и не защищает «двуличного» лирического героя («Люблю высокие соборы...»).

Расподобление. В стихотворении «Вступление», открывающем второй том трилогии «вочеловечения», лирический герой оставляет стезю Прекрасной Дамы-Света-Христа, неплодотворное ожидание:

«Ты пройдёшь в золотой порфире –
Уж не мне глаза разомкнуть
Дай вздохнуть в этом сонном мире,
Целовать излучённый путь»
(1905) [6, 83].

Он не отвергает «излучённый путь», но не в состоянии более им следовать. И далее в последней строфе говорится о духовной смерти, о смерти лирического героя в этом, Твоём, свете. Так возникает мотив расподобления. Развитие этого мотива, рефлексия по поводу отхода от пути Света (ПД) – стихотворение «Вот он - Христос - в цепях и розах...» [6, 108]. Понимание совершенного смысла творения (приятие Света) невозможно, пока существует противопоставленность, - пока «Его икона» смотрит в окно «моей тюрьмы». Христос здесь не Свет миру, а лик, слившийся с небом: «Убогий художник создал небо. / Но лик и синее небо – одно». Этот лик – символ связи между Человеком и Землёй и одновременно – их исходной отчуждённости друг от друга, в свете ущербного неба.

Лик в обрамлении синего неба одновременно противопоставлен пейзажу «за ним», это открывается взгляду узника, который видит глубину пространства, прежде заслонённого «иконой». Поле, огород, «берёзки и ёлки» в овраге - убогая жизнь постигается общей с нею, с другими людьми судьбой, к обретению которой теперь стремится лирический герой.

«И не постигнешь синего ока,
Пока не станешь сам как стезя...
Пока такой же нищий не будешь,
Не ляжешь, истоптан, в глухой овраг,
Обо всём не забудешь, и всего не разлюбишь,
И не поблекнешь, как мёртвый знак».

И это «синее око» «видит» Землю, порождает и постигает её, слито с ней. И нет иного пути «достичь» и постичь, «пока не станешь сам как стезя», или, по Шопенгауэру, - «ясным оком мироздания» (такое слияние субъекта и объекта созерцания – главная интуиция А. Шопенгауэра). Путь невозможно обрести вовне, он не существует для путника «снаружи», как и душевное стремление неутолимо в уже известных практиках и учениях о духовных путях, в частности, – на почве христианско-религиозных догматов. «Стезя» понимается лирическим героем экзистенциально, как самоопределение (поступок, путь) и одновременно – как открытие мира в познавательном человеческом движении, созерцательно. Лирический герой видит возможность обретения на пути соблазна, Земли, по Бёме. Это путь Огня, поэтического житнетворчества, горения (сгорания) во имя нового Света. Такова (софиологическая) интуиция Блока.

Кажется, здесь Блок слышит тютчевское смирение в стихотворении «Эти бедные селенья...»:

«Эти бедные селенья,
Эта скудная природа —
Край родной долготерпенья,
Край ты русского народа!
Не поймет и не заметит
Гордый взор иноплеменный
Что сквозит и тайно светит
В наготе твоей смиренной.

Удрученный ношей крестной,
Всю тебя, земля родная,
В рабском виде царь небесный
Исходил, благословляя» [17, 168].

«Исходил», изведаль, как будто прошёл высшим путём страдания, своим крестным путём. «Царь Небесный», претерпевший страдания, благословляет русскую землю в её «бедности, скудости, наготе» ради особенной святости русского народа, «тайного света», возможно, «у-богости» в смысле покорности судьбе и «долготерпению».

«Христос – в цепях и розах / За решёткой моей тюрьмы», «агнец кроткий в белых ризах» в стихотворении Блока не действует никак, не «спасает» мир, он пассивен, как и в исходном тексте Св Писания - «1:28. Придите ко Мне все труждающиеся и обремененные, и Я успокою вас...»

(Евангелие от Матфея). Он предоставляет возможность спасения пришедшим к Нему. Напротив, лирический герой Блока сам стремится пойти к людям, быть не маяком света небесного, но высвечивать собственным претворяющим взглядом, новым светом, подобно факелу, качества повседневности в стремлении открыть её смысл, как Иисус в стихотворении Тютчева. Светить людям, познать себя «в людях», среди людей - среди бренности, пошлости, вожделения и величия, ради их общей судьбы - России. Именно эта мысль предельно воплотилась в Третьей Книге лирики Блока. Можно сказать, что здесь сказывается романтическое отношение к христианству как к «затверженному уроку» (Байрон), ибо обещанное в Евангелии спасение не достигается на земле.

Описанное выше расподобление имеет в виду христианскую проблематику и соотносится с аллегорией Я. Бёме. Уклоняясь от «недейственного», в его понимании, пути Христа, лирический герой, подобно первому человеку Адаму, соблазнен миром «вожделения», чувственных испытаний. В этом и состоит неизбежное присутствие человека в жизни. В результате Адам утрачивает, по Бёме, свою божественность (андрогинность); лирический герой отказывается от спасения и погружается в жизнь, чтобы познать её. Обретение лирическим героем судьбы «повреждённого» Адама, - обыкновенного человеческого удела и становится актом его «вочеловечения», цель которого - пролить свет истины в мир страстей и страдания, заново обнаружить смысл его существования, чтобы прояснить путь преодоления. Одновременно на новом уровне возникает мотив возможного (или невозможного) отождествления с Христом, во встречном движении человеческой инициативы лирического героя. Таким образом слово «вочеловечение» получает неканонический смысл, отнесённый в данном случае к аллегории Я. Бёме.

Второе крещение. Примечательно, что ПД отождествляется с Христом несмотря на отчётливое указание женского начала в поэтических медитациях Блока («...но я знаю, милая - Ты» и др.). У Бёме тождество Дева-Премудрость-Свет-Слово видит в зеркале Божественный Свет, позволяет ему явиться как второму Принципу. Но: «Весь горизонт в огне – и ясен нестерпимо...» и «лучезарность близко», но Свет так и не является в стихах Блока, - не защищает, не спасает, лирический герой погружается в страдательность мира (Огонь). Обратим внимание на главный предмет соблазна и страданий лирического героя, нравственной напряженности психологических переживаний: это любовь, эрос. В «Распутях» появится и другое основание разлада, внешнее, это разрушительная дисгармония социума («Фабрика», «Из газет»). Уже здесь герой последовательно отдаляется от ПД. Наконец, во «Вступлении» ко Второй книге происходит перерождение лирического героя, прощание, отказ героя от «излучённого пути», «смерть»-сон героя для непосредственно христианского опыта и испытания жизни, нужно заметить, - при наличии безграничной веры:

«Лишь к Твоей золотой свирели
В чёрный день устами прильну.
Если все мольбы отзвенели,
Угнетённый, в поле усну.

Ты пройдёшь в золотой порфире -
Уж не мне глаза разомкнуть
Дай вздохнуть в этом сонном мире,
Целовать излучённый путь...»
[6, 83].

Наращение вовлечённости в чувственно-страдательный мир ведёт через начальные циклы второй книги («Разные стихотворения» и «Город») к «Снежной маске» и «Фаине» [см. анализ стихотворений: 12, 99-168]. Мотив «второго крещения», естественно, как нам кажется, следует понять с учётом сказанного выше и с помощью аллегории Я. Бёме.

Мистика Бёме помогает интерпретировать стихотворение «Второе крещение» (цикл «Снежная маска», далее - СМ). Крещение в европейской традиции не связано с крестом, орудием казни Иисуса. Слово означает по-гречески «окунание», «омовение» - предуготовление к новой жизни, очищение от прежней: «И в новой снеговой купели / Крещён вторым крещеньем я ...» Тут дана характеристика мира, в который «крещён» лирический герой («И в новый мир вступая, знаю, / Что люди есть и есть дела, / Что путь открыт наверно к раю / Всем, кто идёт путями зла» [6, 155].

Это мир страсти и – зла, соблазна, чувственности, порока и тьмы. Лирического героя охватывает холод этого мира (строфа «Я так устал от ласк подруги / На застывающей земле. / И драгоценный камень вьюги / Сверкает льдиной на челе. / И гордость нового крещения / Мне сердце обратила в лёд»). [6, 156]. «Метель, снега», «вьюга» пагубны, но «Сердце предано метели» (название стихотворения от 13 января 1907 г.), её качества – жертвенная стихия, «огнедышащая мгла», пагубная для лирического героя сила, которую он яростно призывает:

«Убей меня, как я убил
Когда-то близких мне!
Я всех забыл, кого любил,
Я сердце вьюгой закрутил,
Я бросил сердце с белых гор,
Оно лежит на дне!»

.....

«Я сам иду на твой костёр!
Сжигай меня!» ... [6, 164]

Но «Огонь и холод» у Бёме - признаки Первого Принципа.

Символика развивается в финальном стихотворении цикла «На снежном костре». Лирический герой снова отождествляется с рыцарем (как в ПД), а также одновременно – с «распятым на кресте», над которым «взвился костёр высокий». Возникает символ пылающего креста! «Пламень» взывают «сёстры – пряжи снежных зим», и этот огонь соблазна сжигает «рыцаря» - отступника Света (ПД). Желанная стихия огня-страсти, в которую он «крещён», является рыцарю в женском образе влекущей красоты, овладевает им и сжигает: «Крещеньем третьим будет – Смерть» (стихотворение «Второе крещение», [6, 156].

Символика СМ обозначает, по Бёме, Первый Принцип, напоминая о Втором Принципе - Свете, Премудрости и т.п.: огонь и тьма, холод и мгла противостоят «лучезарности» и ясности. Расподобление лирического героя с Христом (ПД) упрочивается.

Мистерия лирического героя развивается в подциклах «Фаины» (1906-1908, далее – Ф). В подцикле «Осенняя любовь» Лирический герой, распятый миром вождения, вопрошает о будущем. Обретет ли он Свет в свершении пути? Он взывает ко Христу, вопрошает о грядущем, о возможности чаемого спасения:

«Христос! Родной простор печален!
Изнемогаю на кресте!
И челн твой - будет ли причален
К моей распятой высоте?»

Ответ не утешителен. В бесстрастности осени угасает надежда, вечный женственный образ, - и здешний, и потусторонний – символический образ невозвратимой полноты мира и существования человека. Но возникает мотив «родного простора», Родины, который упрочится в дальнейшем.

Гибельным «крещеньем огневым» пронизан подцикл «Заключение огнём и мраком» (1907), однако здесь происходит главное событие - сердечное обновление лирического героя, пресуществление чувственности. Мир огня мерцает желаньем и холодом, «чёрным взором» и «пылающим бредом» ... Но из страстного вихря, метели, хмеля «снежного кубка» возникает «кружащийся танец»: «Заверти, замчи, / Сердце, замолчи, / Замети девичий след – / Смерти нет! / В тёмном поле / Бродит свет! Горькой доле - / Много лет ...») [6, 180].

«Какой это танец?» В нём «Земля убегает, / Вскрывается твердь».

«Чьи песни? И звуки?

Чего я боюсь?

Щемящие звуки

И - вольная Русь?»

В новом регистре возникает тема стихотворения «Русь» (1906). Она по-прежнему таинственна, она пугает, но «голос - внятный». «И странным сияньем сияют черты... / Удаляя пляска! / О, песня! О, удаля! О, гибель! О, маска... / Гармоника – ты?» Так из огня и мрака восстает образ Родины, который впредь станет Светом для лирического героя, как бы вновь обретающего пространство самоопределения, но теперь – в конкретности переживания: тема России больше не покинет лирику Блока, Родина становится глубоко проникающей поэзию одухотворяющей силой, светом личностного присутствия поэта.

Мотив «вочеловечения» в софиологии Якоба Бёме возникает как спасение «большого Мистериума», единства Творения. В стихотворении «Ты отошла, и я в пустыне...» лирический герой отождествляется с «невоскресшим Христом», - не обретшим небо, не покинувшим землю своего страдания, - а ему нет здесь места в этой нескончаемой страдательности людей. Этот трагический образ разрушает мистику: Сыну Человеческому, «негде ... преклонить главу», как и тождественному ему лирическому герою. Эволюция лирического героя Блока увенчалась не его «воскресением», но обретением иного смысла: темы Родины, - трагичной, гибельной, но торжествующей жизни. Этот символический путь становится яснее в свете софиологии Якоба Бёме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверинцев, С.С. София-Логос. Словарь. – URL: https://azbvka.ru/otchnik/Sergei_Averincev/sofiia-logos-slovar/186 (Дата обращения 15.09.2023)
2. Анненский, И.Ф. Стихотворения и трагедии / Вступ. сл., сост., подгот. текста, примеч. А.В. Фёдорова / И.Ф. Анненский. – Л.: Сов. писатель.–1990. – 640 с.
3. Белякова, М.М. Опорный конспект. "Трилогия вочеловечения" А.А. Блока / М.М. Белякова. - URL: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2012/10/19/opornyy-konspekt-trilogiya-vochelovecheniya-aabloka> (Дата обращения 21.10.2023)
4. Бёме, Я. «De incarnatione verbi, или О вочеловечении Иисуса Христа» / Пер. с нем и примеч. – К.В. Коваленко, С.М. Шаулов, вступ. ст. – С.М. Шаулов / Я. Бёме. – Уфа: ARC.– 2014. – 392 с.
5. Блок, А.А. Собрание сочинений в 9 томах. Т 7. / А.А. Блок. – М.-Л.: ГИХЛ.–1963. – 544 с.
6. Блок, А.А. Стихотворения и поэмы / А.А. Блок. - М.: Правда.– 1978. – 480 с.
7. Бродский, И.А. «Altra ego» // Сочинения Иосифа Бродского. Том VI. – СПб.: Пушкинский фонд.–2000. – 456 с.
8. Гуссерль, Эдмунд. Кризис европейского человечества и философия // Культурология. XX век. – М.: Юрист.–1995. С. 297-330.
9. Зильбер, А.С. Софиология В. Соловьёва между Каббалой и Бёме: забытое мюнхенское исследование // Молодой учёный Международный научный журнал. Выходит еженедельно № 1 (135).– 2017.– С. 566-572.
10. Зотов, С.Н. Художественное пространство – мир Лермонтова / С.Н. Зотов. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та.– 2001. – 322 с.
11. История русской литературы XX - н. XXI в.: учебник для вузов в 3-х частях с электронным приложением: Часть 1. 1890-1925 годы / Сост. и науч. рук проф. В.И. Коровин. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС.– 2014. – 496 с. + Эл. опт. диск (CD-ROM).
12. Минц, З.Г. Поэтика Александра Блока / З.Г. Минц. – СПб.: «Искусство-СПб», 1999. – 727 с.
13. Молитва Символ веры. – URL: <https://www.pravmir.ru/simvol-very/> (Дата обращения 19.09.2023)
14. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 731 с.
15. СОФИОЛОГИЯ. Институт философии РАН. – URL: <https://dzen.ru/a/YoT-pYsjGhT5Eo5G> (Дата обращения 21.10.2023).
16. Тынянов, Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино / Ю.Н. Тынянов. – М.: Наука.– 1977. – 576 с.
17. Тютчев, Ф.И. Стихотворения / Сост., вст. ст. и примеч. В.В. Кожина / Ф.И. Тютчев. – М.: Сов. Россия.–1986. – 288 с.
18. Хайдеггер, М. Ницета. Историко-философский ежегодник, 10, 347–357. – URL: <https://ife.iphras.ru/article/view/9249> (Дата обращения 30/04/2025).
19. ХРИСТИАНСТВО: Энциклопедический словарь: в 3 т.: Т. 1: А-К / Ред. кол.: С.С. Аверинцев (гл. ред.) и др. – М.: Большая Российская энциклопедия.– 1993. – 863 с.
20. Шаулов, С.М. Вочеловечение человека // «De incarnatione verbi, или О вочеловечении Иисуса Христа» / Пер. с нем и примеч. – К.В. Коваленко, С.М. Шаулов, вступ. ст. – С.М. Шаулов. – Уфа: ARC.– 2014, с. 5 - 39
21. Штаерман, Е.М. Янус // Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Сов. энциклопедия.– 1991. - 736 с.
22. Шураева, Е.Л. Русский символизм и культура европейского средневековья. / Е.Л. Шураева. – URL: <https://naukarus.com/russkiv-simvolizm-i-kultura-evroDevskogo-srednevekowa>

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЩЕНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ ВЛАДИМИРА МАЯКОВСКОГО В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются методические аспекты изучения художественного языка В.В. Маяковского в начальной и средней школе. Авторы анализируют специфику восприятия новаторской поэзии Маяковского, предлагают систему методических приемов работы с различными художественными средствами языка поэта, неологизмами, спецификой построения стихов (“лесенка”), метафорической системой и ритмическими особенностями произведений Маяковского.

Ключевые слова: Владимир Владимирович Маяковский, начальная школа, средняя школа, литература, литературное чтение, методические рекомендации, художественные средства языка.

Kevorkov M.M., Kevorkova M.A.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF ENGAGING WITH THE ARTISTIC LANGUAGE OF VLADIMIR MAYAKOVSKY IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Abstract. The article examines methodological aspects of studying the artistic language of V.V. Mayakovsky in primary and secondary schools. The authors analyze the specifics of perception of Mayakovsky's innovative poetry, propose a system of methodological approaches to working with various artistic means of the poet's language, neologisms, specifics of verse construction (“ladder” format), metaphorical system and rhythmic features of Mayakovsky's works.

Key words: Vladimir Vladimirovich Mayakovsky, primary school, secondary school, literature, literary reading, methodological recommendations, artistic means of language.

Творчество Владимира Маяковского, насыщенное эмоциями и экспериментами с формой, представляет собой уникальный источник для изучения особенностей русского литературного языка для человека любого возраста. В школьном курсе уроков литературного чтения изучение поэзии данного автора представляет сложную методическую задачу, требующую особого подхода с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Художественный язык В.В. Маяковского отличается выразительностью, оригинальной рифмой, необычным подходом к ритму и синтаксису. Произведения полны метафор, символов, парадоксов и эмоций, что делает их интересными не только с точки зрения художественного текста, но и как объект анализа языка. На начальных этапах изучения творчества поэта целесообразно выбирать короткие и понятные стихотворения, такие как «Что такое хорошо и что такое плохо» [13, С.5-10], «Кем быть?» [13, с.19], «Сказка о Пете, толстом ребенке, и о Симе, который тонкий» [10, С.217-231], «История Власа, лентяя и лоботряса» [13, С.31-38], «Гуляем» [10, С.236-239]. Они содержат понятные и простые идеи, хорошо усваиваемые младшими школьниками. Для средних классов возможно ознакомление с уже более сложными текстами: «Подлиза» [12, С.153-156], «Гимн обеду» [12, С.58-59], «Хорошее отношение к лошадям» [12, С.97-99].

Изучение поэзии Маяковского может эффективно интегрироваться с другими предметами: в начальной школе – с уроками музыки и окружающего мира, в средней – с историей и МХК. Так, на примере произведений «Крестьянин, – Помни о 17-м апреля!...» [10, С.24-25] и «Ода революции» [12, С.99-100] можно рассмотреть влияние революционных событий на общество в целом. А благодаря произведениям «Лиличка!» [12, С.73-75], «Вам!» [12, с.52] и «Необычайное приключение...» [13, С.52-59] можно проследить взаимосвязь музыки и поэзии, провести параллель двух творческих направлений через многие годы. Таким образом, учащиеся всех ступеней образования смогут более глубоко понять контекст и значимость художественного языка поэта.

К специфике произведения Владимира Маяковского можно отнести:

- Уникальную «лесенку» в системе построения стихов, то есть особый способ записи стиха, при котором строки разрываются на определенном слове и продолжаются с новой строки. Классическим примером в данном случае может выступить отрывок из поэмы «Хорошо!», глава 7 [12, С. 236-318]:

Но —
 жи —
 чком
 на
 месте чик
лю —
 то —
 го
 по —
 мещика.
Гос —
 по —
 дин
 по —
 мещичек,
со —
 би —
 райте
 вещи-ка!

Причинами использования данного способа оформления стихотворения мы можем назвать создание особой динамики и визуального ритма, усиление эмоционального воздействия, выделение важных смысловых частей. При чтении стихотворения вслух «лесенка» помогает правильно расставить паузы и акценты, что делает восприятие текста более глубоким и эмоциональным. Этот прием стал визитной карточкой Маяковского и одним из самых узнаваемых элементов его поэтического стиля.

- Агитационный пафос, то есть использование стихотворений для поддержки и распространения идеологической пропаганды, а в данном случае – для продвижения идеи социализма. В качестве примера мы можем привести произведения «Плакаты», «Советская азбука», «Разговор с фининспектором», «Левый марш». Последнее произведение – яркий пример агитационного пафоса: призывной характер, ритмическая напористость, революционная направленность.

Обратим внимание на строки:

«Там
за горами горя
солнечный край непочатый.
За голод,
за мора море
шаг миллионный печатай!
Пусть бандой окружают нанятой,
стальной изливаются леевой, —
России не быть под Антантой.
Левой!
Левой!
Левой!»

- Маяковский отказывается от традиционного силлабо-тонического стиха. Снова обратимся к стихотворению «Левый марш», где в каждой строке разное количество слогов, что создаёт ритм и динамику стихотворения:

«Сабли в ножнах гремели.

Дул, сдувая эпохи,
Ветер.
На лафете
Монумента шаги человечьи!»

Кроме того, В. Маяковский часто прибегал к новым способам использования различных стихотворных размеров: он активно комбинировал эти размеры, создавая оригинальные и запоминающиеся произведения.

- Рифма – это созвучие концов стихотворных строк. [16, с.1019]

Рифма в поэзии В. В. Маяковского играет важную роль, без неё, по словам поэта, «стих рассыплется» [9, с.105]. Владимир Владимирович использовал разные приемы рифмовки, один из наиболее показательных – перекидная составная рифма, когда конец строки рифмуется с концом другой и с началом третьей, как в поэме «Война и мир» (1915):

«Теперь и мне на запад!
Буду идти и идти там,
пока не оплачут твои глаза
под рубрикой
«убитые»
набранного петитом».

Разнесенная рифма, в которой рифмуют начало и конец одной строки с концом другой, как в произведении «Летающий пролетарий»:

Шаля,
такие ноты наляпаны,
что с зависти
лопнули б
все Шаляпины.

Третий тип – спрятанная рифма, в которой начальное или срединное слово одной строки рифмуется с концом другой:

Раздражало вначале:
нет тебе
ни угла ни одного
ни чаю,
ни к чаю газет.
Постепенно вживался небесам в уклад.
Выхожу с другими глазеть...
(«Человек», 1917)

И наконец, возможны случаи совмещения двух принципов, например, перекидная и одновременно спрятанная рифма:

Сразу –
люди,
лошади,
фонари,
дома
и моя казарма
толпами
по сто
ринулись на улицу.
Шагами ломаемая, звенит мостовая.
Уши крушит невероятная поступь.
(«Революция», 1917)

Важно отметить и художественные средства, использованные Владимиром Владимировичем, так как именно они представляют собой набор уникальных и новаторских приемов, которые помогают сделать творчество поэта настолько узнаваемым. Например, использование неожидан-

ных *метафор* и *метафорических оборотов*, включение абстрактных понятий и визуальных образов. Например, в произведениях «Облако в штанах» [12, с.193] («у меня в душе ни одного седого волоса», «барахтается в тине сердца глупая вобла воображения»), «А вы могли бы?» [12, с.32] («на блюде студня косые скулы океана»), «Нате!» [12, с.40] («вы смотрите устрицей из раковины вещей»), «Адище города» [12, с.39] («за солнцем улиц где-то ковыляла никому не нужная, дряблая луна»), «А все-таки» [12, с.43] («шевелит ногами непрожеванный крик»).

Кроме того, автор мастерски использует *гиперболы* для передачи масштабов событий и чувств. Яркие примеры мы можем увидеть в произведениях «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче» [13, с.52] («В сто сорок строк закат сиял»), «Бродвей» [11, с.89] («Одни дома длиною до звёзд, другие – длиной до луны»), «б монахинь» [10, С.9-11] («Раздирает рот зевота шире Мексиканского залива»).

Для создания как серьезных, так и сатирических образов автор использовал *сравнение*, хоть и считал это одним из «примитивных приемов». Это были каламбурные сравнения, как в произведениях «Кофта фата» [13, с.41] («Я дарю вам стихи, весёлые, как би-ба-бо, И острые и нужные, как зубочистки»), «Владикавказ–Тифлис» [10, С. 68–73] («Какие-то люди, мутней, чем Кура, /Французов чмокают в ручку»), «Юбилейное» [11, С.71-86] («Мы крепки, как спирт в полтавском штофе»); Показательны также *омонимия* и *омофония*, как в произведениях «Красавицы» [10, С.66-67] («По гранд по опере гуляю грандом»), «Стихи о красотах архитектуры» [10, С.376-380] («Чтоб новым Людовикам пале и дворцы легли собакой на Сене»), «Мое к этому отношение» [10, С.99-100] («А у этого брюхо и всё прочее – Лежит себе сыт, как Сытин»); эмоциональные сравнения, например, «Облако в штанах» [12, с.193] («Видите – спокоен как! Как пульс покойника»), «Рассказ литейщика Ивана Козырева о вселении в новую квартиру» [10, С.23-26] («Воду стираешь с мокрого тельца полотенцем, как зверь, мохнатым»), «Еду» [10, С.197-199] («Как сельди в сети чулок, плывут кругосветные дамы»).

Владимир Маяковский часто использовал также *эпитеты*: метафорические, метонимические, синкретические – это помогало создать автору яркие образы, передать настроение персонажей. В частности: «Послушайте» [12, с.42] («Жилистую руку...», «Полуденной пыли...»), «Скрипка и немножко нервно» [12, с.46] («Геликон меднорожий», «деревянная невеста»), «Хорошее отношение к лошадям» [12, с.97] («Общая звериная тоска», «глаза лошадиные»). Для полноты описания автор стремился раскрыть и другие аспекты: эмоциональные («иступленный»), оценочные («очень милый», «очень плохо»), цветовые («багровый», «белый»).

Имеет место и включение *аллегорий*, яркими примерами которой остается поэма «Облако в штанах» [12, с.193] («У меня было сорок фамилий, паспортов разных, а я – не человек, а облако в штанах»), стихотворение «Прозаседавшиеся» [12, с.111] («И вижу: сидят людей половины. О, дьявольщина! Где же половина другая?») или «Разница вкусов» [12, с.162], где поэт высмеивал человеческие пороки через образы животных. Отдельно стоит обратить внимание на внимание поэта к *антитезе* («Что такое хорошо и что такое плохо?» [13, С.5-10], контраст «любовь – ненависть», противоположные понятия «свет–тьма»), *анафоре* и *эпифоре* («если мальчик любит труд, если девочка–сестру», «оттого что солнце светит, оттого что дождик льёт»), *олицетворения* («мыслишки звякают лбенками медненькими», «провода обладают железной мыслью», «море наплакало» из произведений «Люблю» [12, с.226], «Утро» [12, с.30], «Про это» [11, с.201] соответственно).

Особое место в творчестве поэта занимает *гротеск* – предельное увеличение, использование резких контрастов, абсурда и алогизма. Именно благодаря данному художественному средству автор добивается фантастического, карикатурного и комического характера, присущего образам его произведений. Так, в комедии «Клоп» [12, С.467-524] автор создает карикатурный образ Присыпкина («Я человек с крупными запросами. Я – зеркальным шкафом интересуюсь...»), а в произведении «Прозаседавшиеся» [12, с.111] использует гротескные образы для описания большого количества совещаний чиновников («Они на двух заседаниях сразу. В день заседаний на двадцать надо поспеть нам. Поневоле приходится раздвояться. До пояса здесь, а остальное там»). Другие примеры мы можем наблюдать в произведении «Облако в штанах» [12, с.193] («барахтается в тине сердца глупая вобла воображения», «...улица корчится безъязыкая – ей нечем кричать и

разговаривать»), «Нате!» [12, с.40] («стоглавая вошь»), «Приказ по армии искусства» [12, с.100] («улицы – наши кисти, площади – наши палитры»).

Нельзя не отметить знаменитое словотворчество Владимира Маяковского. В произведениях мы встречаем *авторские слова*: «верблюдокорабледраконьи эскадры» из поэмы «Пятый Интернационал» [10, с.105-134], «непроходимолесый» (в отношении Урала) из стихотворения «Рабочим Курска, добывшим первую руду...» [10, с.274-292] или «молоткастый» и «серпастый» (в отношении паспорта) в произведении «Стихи о советском паспорте» [12, с.179]; *неологизмы*: «горбил» – сутулился, «солнце ало» – от прилагательного «алый», «Послушай, златолобо» – от сложного прилагательного «златолобый» (из стихотворения «Необычайное приключение, бывшее с В. Маяковским летом на даче!» [13, с.52]), «обезумлюсь», «иссерчась» – глаголы, отличающиеся наличием суффикса «-ся» («сь»), указывающего на состояние героя, «опожаренный» – причастие, со значением гораздо большим, чем «жаркий» или «горячий» (из стихотворения «Лиличка!» [10, с.73]); *соединение двух или нескольких словесных значений в одну лексическую единицу*: «шепотоголосые» (из поэмы «Хорошо!» [10, с.236]), «сторотый» (из пьесы «Мистерия-Буфф» [10, с.341]), «чиновоустный» (из стихотворения «Маруся отравилась» [12, с.188-195]), «выласкивать» (из стихотворения «Стихи о советском паспорте» [12, с.179]). Таким образом, Маяковский стремился к «удвоению смысловой энергии слова, экспрессии и эпатажу».

В современных условиях модернизации школьного образования особое значение приобретает изучение поэзии как средства развития личности младшего школьника. Творчество В.В. Маяковского, представленное в различных учебно-методических комплексах (УМК), обладает значительным педагогическим потенциалом для решения образовательных задач.

Учитывая такое обилие художественных средств, мы можем говорить о важности включения творчества Владимира Владимировича в работу на уроках в начальной школе. В соответствии с ФГОС НОО, учащиеся должны не только знакомиться с произведениями разных авторов, но и учиться понимать и анализировать художественный текст, развивать творческие способности. Произведения Маяковского развивают критическое мышление через введение контрастных образов, которые учат анализировать и сравнивать: противопоставлять хорошие и плохие поступки на примере стихотворения «Что такое хорошо и что такое плохо», видеть контраст между мечтой и реальностью в произведении «Эта книга про моря и про маяк». Ключевыми аспектами изучения творчества поэта в начальной школе мы можем назвать привлекательное графическое оформление, незнакомую для детей ранее «лесенку», (о которой мы писали выше) яркие звуковые повторы, образы, сказочные элементы, волшебство в виде антропоморфизма, как в произведении «Конь–огонь», где конь наделяется человеческими качествами, правильное поведение в обществе, как в произведении «Гуляем», формирование любви к природе, как, например, в произведении «Майская песенка».

При работе с поэтическим произведением мы можем не только ознакомить обучающихся с контекстными данными о творчестве поэта, его жизни и творчестве, а также сделать лексические и грамматические комментарии, включая толкование новых слов, но и провести фонетическую работу над текстом, включая анализ его темповой и ритмической организации, выучить стихотворение наизусть и, конечно же, проанализировать стихотворения.

В начальной школе на уроках литературного чтения перед учителем стоит цель сформировать у младшего школьника интерес к чтению книг, но к сожалению, во многих учебниках, в том числе из серии «Школа России» для 1–4 классов «Литературное чтение» авторов Л.Ф. Климанова, В.Г. Горещкого и М.В. Голованова, изучение произведений Маяковского не предусмотрено. Кроме того, творчеству поэта нет места и в УМК «Начальная школа XXI века» и «Планета знаний». Однако, произведения Владимира Маяковского можно увидеть в менее распространенных УМК «Гармония» [5] («Тучкины штучки», 4 класс), «Школа 2100» [6] («Майская песенка», «Тучкины штучки», 3 класс), УМК по системе Л.В. Занкова [14] (краткий обзор произведений), УМК по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [7] («Тучкины штучки», 3 класс), «Перспективная начальная школа» [17] («Тучкины штучки» и «Хорошее отношение к лошадям» (3–4 классы)), УМК «Перспектива» [4] («Тучкины штучки», 3 класс).

Владимир Владимирович написал более 20 произведений для детей (стихотворения, песни, сказки, фельетон), создал несколько сценариев детских фильмов, но несмотря на это, с переходом на единую линию УМК его творчество изучается преимущественно на внеурочных занятиях.

Внеурочная деятельность открывает большие возможности для творческого развития как учащихся, так и педагога. В процессе внеурочной деятельности может быть использовано большое количество разнообразных методов и приемов на всех этапах работы с текстом, которые направлены на расширение кругозора учащихся, развитие наглядно-образного и логического мышления, познавательного интереса к языку, чтению, книгам и литературе в целом. На таких занятиях мы можем обратиться к иллюстрированным сборникам, включающим небольшие по объёму произведения под названием «В. Маяковский - детям» [8]. В них включены стихи: «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Что ни страница, – то слон, то львица», «Конь–огонь», «Эта книжечка моя про моря и про маяк», «Кем быть?», «Мы вас ждем, товарищ птица, отчего вам не летится?», «Тучкины штучки», «Гуляем», «Возьмем винтовки новые», «Майская песенка», «Песня–молния». Это издания 1949 г. (Детгиз), с рисунками А.Пахомова; 1983 г. с рисунками Ю. Коровина, 1985 г; с рисунками А. Тамбовкина (издательства «Детская литература»). Методические особенности изучения произведений Маяковского определяются их жанровым своеобразием и тематическим содержанием.

На уроках внеурочной деятельности мы можем решить множество важных задач, например,

- поддержать стремление к активной жизненной позиции, как в стихотворении «Товарищу подростку» [8, с.6]:

«Товарищ подросток
не будь дитем,
а будь –
борец
и деятель!»

- дать возможность поразмышлять над глубоким, скрытым смыслом строк, как в произведении «Эта книжечка моя про моря и про маяк» [13, с.18]:

«Кличет книжечка моя:
– Дети,
будьте как маяк!

Всем,
кто ночью плыть не могут,
освещай огнем дорогу»;

- познакомить с ручным творчеством, с технологией создания игрушечного коня, как в произведении «Конь–огонь» [13, с.47]:

«Вместе взяли все за дело.
Режут лист картонки белой,
клеем лист насквозь пропитан.
Сделали коню копыта,
щетинщик сделал хвостик,
кузнец вбивает гвоздик.
Быстра у **столяра** рука –
столяр колеса остругал.
Художник кистью лазит,
лошадке

глазки красит»;

- подчеркнуть значимость ребячьей деятельности: не только взрослые помогают малышу, но он готовится во всем поддержать старших в «труде и обороне» [8, с.8]:

«Когда
война–метелица
придет опять –
должны уметь мы целиться,

уметь стрелять»;

- познакомить детей с профессиями, как в произведении «Кем быть?» [13, с.19]. Моральные ценности трудового воспитания перекликаются со стихотворением «Что такое хорошо...» [13, с.5];

- развить просодическую сторону речи, работать над интонацией и темпом, выделять ключевые слова, находить рифму;

- показать важность труда, познакомить с первыми сатирическими произведениями на примере стихотворения «История Власа – лентяя и лоботряса» [13, с.37]:

«и под забором
вроде борова
лежит он,
грязен
и оборван»;

- научить детей сравнивать и наблюдать, на примере произведения «Тучкины штучки» [13, с.49]

«Плыли по небу тучки.
Тучек – четыре штучки:
от первой до третьей – люди,
четвертая была верблюдик»;

- расширить знания об окружающем мире на примере произведения «Прочти и катай в Париж и Китай» [8, С.11-12]:

– Потому,
что земля кругла,
нет на ней угла –
вроде мячика
в руке у мальчика»;

- представить животных в шуточной форме, напомним о качествах отца семейства – большой, надежный, защитник, мамы – ласковая, всегда рядом, самого малыша – непоседа, озорник – на примере произведения «Что ни страница, – то слон, то львица» [13, с.11]:

«Как живые в нашей книжке
слон,
слониха
и слонишки»

Здесь же – любовь ребенка к матери:

«Жирафке лучше:
жирафу мать
есть жирафёнку за что обнимать».

Маяковский мог и пошутить в доступной для ребенка форме:

«Это зебра. Ну и цаца! Полосатее матраца».

Однако стоит отметить, что в данном произведении целенаправленно искажены наименования животных и их детёнышей: «слонишки» – «слонята», «жирафёнок» – «теленочек», «звери» – «звери», неправильно употреблены некоторые слова «ихнее» – «их», происходит смешение рода: «Кенгуру – смешная очень» – «кенгуру – м.р.». Здесь детям важно указать, что это поэтический прием писателя, важный для создания интересного произведения.

Методический инструментарий может включать следующие приемы: драматизация произведений с элементами театрализации, создание иллюстраций к стихотворениям, составление синквейнов на основе прочитанного, проведение творческих мастерских по созданию собственных стихов, организация литературных гостиных. Систематическое использование методических приемов, направленных на активное взаимодействие с текстом, способствует формированию читательской грамотности, развитию творческих способностей и нравственному воспитанию учащихся.

Изучение творчества В.В. Маяковского в средних классах представляет собой сложную методическую задачу, обусловленную особенностями поэтического языка автора и спецификой восприятия современных школьников. Отличие от традиционной поэзии и открытость гражданской позиции автора может затруднить изучение произведений детьми во время переходного возраста, поэтому важно подготовить учеников к изучению стихотворений: предварительно познакомить с биографией поэта, разобрать тематические направления, послушать профессиональное исполнение произведений (возможно, в исполнении самого автора). Так мы можем говорить об основных методах работы: аудиовосприятие, о котором было сказано выше, ритмический анализ – выявление особенностей ритма и интонации, художественный анализ – работа с художественными средствами языка, которыми переполнены стихотворения Владимира Владимировича, сравнительный анализ – сопоставление с произведениями автором.

На данный момент большинство образовательных учреждений среднего звена обучаются по рабочей образовательной программе по литературе под редакторством Коровиной В.Я. [1;2] Данный УМК подразумевает изучение нескольких произведений Владимира Маяковского: в 6 классе («Хорошее отношение к лошадям») и в 7 классе («Послушайте!», «Разговор с фининспектором о поэзии» (отрывок), «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче»).

Цели и задачи уроков по изучению и анализу творчества В.В. Маяковского сводятся к тому, чтобы обучающийся осознал, что в искусстве XX века В. Маяковский – фигура огромного масштаба, так как в его творческом наследии мы находим лирику и сатиру, поэмы и пьесы, очерки и критические статьи, рекламные стихи и рисунки; чтобы учащийся постиг творческую индивидуальность поэта, которому одинаково были доступны тайны стихотворного мастерства и знание законов сцены, умение владеть пером очеркиста и кистью художника, чтобы пережил то, что занимает, волнует, радует, печалит, улаживает, мучит, успокаивает, тревожит поэта, то, на что откликнулось его сердце.

Использование различных форм проведения уроков (ролевая игра, беседа), приемов и методов изложения материала (репродуктивного метода, метода творческого чтения) позволяют увидеть особенности поэзии Маяковского: эпический размах поэтических сравнений, дерзкую смелость метафор, силу и весомость стихотворного ритма, открытую гражданственность, обращенную к массовой аудитории, интимные любовные признания, трагический крик, чувства грусти, печали, философские раздумья, язвительную иронию.

Таким образом, мы можем предложить следующие эффективные приемы для активизации восприятия поэзии В.В. Маяковского: творческие задания – создание иллюстраций к стихотворениям, дискуссии – обсуждение авторской позиции, исследовательские проекты – изучение истории создания произведений. Для формирования читательской компетенции можно предложить следующие направления работы: развитие навыков анализа поэтического текста, развитие критического мышления при анализе произведений, воспитание эстетического вкуса. По итогу работы важно добиться от учащихся осознания гражданской позиции поэта, понимания особенностей поэтического языка Маяковского, формирования уважительного отношения к авторской позиции.

Стихотворение «Послушайте!» [12, с.42] является одним из ярких примеров философской лирики Маяковского. Его анализ позволяет раскрыть особенности мировоззрения поэта и специфику его художественного метода. Само стихотворение построено как монолог–обращение и состоит из трех частей. Центральным образом в данном произведении выступает «звезда», включается лирический герой – «кто–то», а «небо» выступает символом вечности. При работе с данным стихотворением в средней школе важно уделить внимание риторическим вопросам:

«Ведь, если звезды зажигают –

значит – это кому–нибудь нужно?

Значит – кто–то хочет, чтобы они были?

Значит – кто–то называет эти плевочки жемчужиной?»

Необходимо проанализировать эмоциональное состояние главного героя, отметить встревоженность, выявить философский подтекст, проанализировать финальную строку:

«Значит – это необходимо,

чтобы каждый вечер
над крышами
загоралась хоть одна звезда?!»

Анализ стихотворения «Послушайте» позволяет раскрыть ключевые особенности творчества Маяковского: его философский взгляд на мир, способность соединять личное и общечеловеческое, мастерство в создании ярких художественных образов.

При изучении стихотворения «Хорошее отношение к лошадям» [12, С.97-98] обращаем внимание на эмоциональную сгущенность: от испуга и грусти до надежды («За капличей каплица по морде катится», «звериная тоска», «хвостом помахивала... Пришла веселая»), автор показывает, что долг каждого человека – помогать, а не насмехаться над тем, кто попал в беду:

«Лошадь, не надо.
Лошадь, слушайте –
чего вы думаете, что вы их плоше?
Деточка,
все мы немножко лошади,
каждый из нас по-своему лошадь».

Важно обратить внимание школьников на аллитерации, которые помогают симитировать звук копыт, боль от падений, тяжелую поступь лошади: «Гриб. Грабь. Гроб. Груб» и звукопись «з», «ш»: «смех зазвенел и зазвякал» – неприятный звук смеха толпы. Отмечаем глагольную графикацию: «грохнулась», «рванулась», «встала», «ржанула», «пошла» и художественные особенности: метонимия («смеялся Кузнецкий»), эпитеты («глаза лошадиные», «общая зверина тоска»), метафоры («улица опрокинулась», «смех зазвякал», «тоска вылилась») и неологизмы («клешить», «ржанула»). Приоритетным моментом, по нашему мнению, остается помощь учащимся в обнаружении основного смысла, заложенного самим автором: стремление показать людям важность «хорошего отношения» к любому живому существу.

На примере произведения «Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче» [13, С.52-58] мы можем показать детям яркий пример футуристической поэзии, включающей в себя гиперболу, гротеск и другие средства художественной выразительности. В данном стихотворении важно кропотливо работать над образами и символами: солнце – символ энергии и жизни, выступает одушевленным существом; поэт – творческая личность, способная изменить мир своими стихотворениями; жара – метафора усталости и рутины: «Светить всегда, светить везде» – лозунг, объединяющий поэта и солнце, призыв к творчеству.

Можем отметить гиперболу – «в сто сорок солнц закат пылал», гротеск – «шагает солнце в поле», «хочет ночь прилечь», «тупая сонница», метафору – «светить стихами», инверсию – «в июль катилось лето», лозунговые интонации – «Светить всегда, светить везде, до дней последних донца, светить – и никаких гвоздей! Вот лозунг мой – и солнца!», антитезу – «мир в сером хламе» и поэт.

Анализируя отрывок из произведения «Разговор с фининспектором о поэзии», [12, С.129-136] важно определить жанр произведения и выявить основную проблематику, найти подтверждение противопоставления понятий «поэт» – «фининспектор», поработать с метафорами («мелочишка суффиксов и флексий», «касса склонений и спряжений», «в копеечку влетают слова»), эпитетами («пустующая касса», «честное слово», «небывалые рифмы») и сравнениями («рифма – бочка с динамитом»). Практическим заданием может стать не только выразительное чтение и составление плана произведения, но и написание эссе на тему «Поэзия как труд», исследование вопроса ценности искусства, рассмотрение противостояния художника и бюрократической системы.

Для анализа приведенных произведений и работы над ними во время урока мы предлагаем следующие задания: составление таблицы «Художественные средства в стихотворениях В.В. Маяковского», написание сочинения–размышления по поднятым в стихотворениях моральным темам, создание иллюстраций к стихотворениям, проведение дискуссий на поднятые темы при помощи организации групповой работы, а также активного применения метода проблемного обучения.

И в начальном, и в среднем звене методически верным, по нашему мнению, будет начать знакомство с биографии поэта и анализа исторического контекста, а также работы с особенностями

ми поэтического языка, и лишь после этого можно приступать к практической работе с текстом. Формами контроля знаний, связанных с изучением творчества Маяковского мы можем выбрать устный опрос, составление синквейнов, создание развернутых проектов-презентаций. Домашние задания также могут быть разнообразными: от подготовки выразительного чтения или чтения по ролям до создания глоссария художественных средств с включением примеров из прочитанных произведений, создание собственных произведений (поэтический опыт) и составление диалогов между героями уже существующих произведений, создание кроссвордов и аппликаций по прочитанным произведениям, написание рецензий.

Результатом работы можно считать сформированное представление о творческой позиции Маяковского, совершенствование навыков анализа поэтического текста и умения работать с метафорическим языком, развитие критического мышления и формирование собственного отношения к проблеме.

Изучение творчества Маяковского требует особого методического подхода, учитывающего специфику его художественного языка. Успешное восприятие его произведений учащимися возможно при условии постепенного знакомства с особенностями его стиля, активного использования различных методов анализа текста и творческого подхода к изучению материала.

Важно помнить, что Маяковский – это не только «агитатор, горлан, главарь», но и тонкий лирик с пламенным сердцем, и задача учителя – помочь ученикам увидеть многогранность его творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полухина, В.П., Коровина, В.Я., Журавлев, В.П., Коровин В.И. Учебник. Литература. 6 класс. Часть 2 [Текст] / В.П. Полухина, В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин – 15-е издание. – Москва: Просвещение.– 2024 – 303 с.
2. Коровина, В.Я., Журавлев, В.П., Коровин, В.И. Учебник. Литература. 7 класс. Часть 2 [Текст] / В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин – 13-е издание. – Москва: Просвещение.– 2023 – 287 с.
3. Гаспаров, М.Л. Силлабо-тоническое стихосложение // Большая российская энциклопедия. Том 30. Москва.– 2015, С.170
4. Климанова, Л.Ф., Виноградская, Л.А., Горецкий, В.Г. Литературное чтение. 3 класс [Текст] / Л. Ф. Климанова, Л.А. Виноградская, В.Г. Горецкий – 9-е изд. – Москва: Просвещение.– 2019 – 320 с.
5. Кубасова, О.В. Литературное чтение. 4 класс : учебник : в четырёх частях / О. В. Кубасова. – 4-е изд., стер. – Москва : Просвещение.– 2023. – 22 с. – (Образовательная система Гармония).; ISBN 978-5-09-107333-1.
6. Литературное чтение. 3 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. В 2 ч. Ч. 2 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – Изд. 4-е, перераб. – М. : Баласс.– 2015. – 208 с.:ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
7. Матвеева, Е.И. Литературное чтение. 1–4 классы. Методическое пособие. УМК «Система Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова» / Е.И. Матвеева. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний.– 2020. – 144 с.
8. Маяковский – «деткам»: ретро-обзор детской поэзии В.В. Маяковского для родителей / сост. Е.Е. Смотровая; ред. Е.В. Караваева.- Челябинск.– 2013.–18 с
9. Маяковский, В.В. Как делать стихи? // Маяковский В. В. Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Худож. лит.– 1955–1961.
10. Маяковский, В.В. Полное собрание сочинений: В 13 т. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955–1961.
11. Маяковский, В.В. Во весь голос. Стихотворения и поэмы [Текст] / В. В. Маяковский. – Москва: Издательство АСТ.– 2021 – 215 с.
12. Маяковский, В.В. Стихотворения. Поэмы [Текст] / В. В. Маяковский – . – Москва: Эксмо.– 2018 – 608 с.
13. Маяковский, В.В. Что такое хорошо и что такое плохо?:стихи [Текст] / В. В. Маяковский – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс.– 2021 – 62 с.
14. Бородина, О.В., Сеницкая, А.В. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение». 4 класс [Текст] / О.В. Бородина, А.В. Сеницкая – Москва: УМК Л.В.Занкова.– 2013 – 64 с.
15. Саранчина, А.В. Методика проведения вводного урока по творчеству В.В. Маяковского // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2018. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-provedeniya-vvodnogo-uroka-po-tvorchestvu-v-v-mayakovskogo> (дата обращения: 11.05.2025).
16. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 28 е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование, 2019. – 1376 с. – (Новые словари).
17. Чуракова, Н.А Литературное чтение. 3 класс. В 2 частях [Текст] / Чуракова Н.А – 3-е изд. – Москва: Академкнига.– 2013 – 200 с.

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОЦЕНКИ ВРЕМЕНИ В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА С ИМЕНАМИ ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ

Аннотация. В текстах произведений А.П.Чехова количественно-именные словосочетания – номинации временного отрезка – являются компонентами эстетически организованной речи. Использование их в стилистических целях обусловлено способностью имен числительных участвовать в выражении скрытого пресуппозиционного и/или коммуникативного оценочного смысла. Оценка возраста, прожитых и прошедших лет и т.п. при этом ложится в основу создания образа и реализации авторского замысла.

Ключевые слова: эстетический, оценка, художественное время, имя числительное, пресуппозиции.

N.M.Kim

AESTHETIC ASPECT OF TIME ESTIMATION IN THE TEXTS OF A.P.CHEKHOV'S WORKS WITH NUMERALS

Abstract. In the texts of A.P. Chekhov's works quantitative-name word combinations - nominations of time interval - are components of aesthetically organised speech. Their use for stylistic purposes is conditioned by the ability of numerals to participate in the expression of hidden presuppositional and/or communicative evaluative meaning. The evaluation of age, years lived and passed, etc. serves as a means of creating an image and realising the author's intention.

Key words: Aesthetic, evaluation, artistic time, numeral name, presuppositions.

В современной филологии активно изучается проблема художественного времени, которое, наряду с художественным пространством, принадлежит к важнейшим текстовым категориям: «Мир художественного произведения, коррелирующий с миром реальной действительности, не может существовать вне времени и пространства. Данные категории являются ключевыми в параметризации эстетической действительности» [1, 173].

Язык художественной литературы реализует коммуникативную, эстетически преобразованную функцию, которая опирается в том числе на скрытый коммуникативный смысл высказывания или его части. Количественно-именные словосочетания – номинации временного периода – выступают при этом в качестве индикаторов пресуппозиций, касающихся коммуникативно значимых оценочных представлений говорящего (писателя) и слушающего (читателя). В качестве участников речевого акта выступают и герои художественного произведения.

В тексте художественного произведения оценку получает возраст и прожитое время; время, которое прошло; время, потраченное на что-либо, и пр.

Оценка того или иного временного периода опирается на экстралингвистические знания – коммуникативно релевантные оценочные представления: *Боже мой, не то что человеком, лучше быть волком, лучше быть просто лошадью, только бы работать, чем молодой женщиной, которая встает в 12 часов дня, потом пьет в постели кофе, потом 2 часа одевается...о, как это ужасно* («Три сестры»).

Положение дел «вставать в 12 часов дня», «2 часа одеваться» получают оценку «как это ужасно», опирающуюся на соответствующие оценочные представления говорящего.

При этом количественно-именные словосочетания становятся средствами характеристики праздной жизни, которую не приемлет героиня пьесы А.П.Чехова «Три сестры». Количественные номинации выступают как семантически емкие компоненты, отсылая читателя к представлени-

ям о времени пробуждения, времени, необходимом для того, чтобы одеться, что позволяет понять коммуникативный смысл высказывания и осмыслить взгляд героини на жизнь.

В рассказе «Ионыч» Котик назначает свидание Старцеву в 11 вечера на кладбище: *Сегодня в 11 часов вечера... будьте на кладбище возле памятника Деметти.*

Период суток, названный количественно-именным словосочетанием «в 11 часов вечера», выступает как семантически емкий компонент, касаясь представлений о возможном времени и месте свидания. Понимание, что назначать свидание «ночью, далеко за городом, на кладбище» никому «не придет серьезно в голову», лежит в основе вывода: *Было ясно: Котик дурачилась.* Понимание же этого в свою очередь ложится в основу характеристики взаимоотношений между героями, что позволяет констатировать наличие собственно эстетической нагрузки у количественно-числовой номинации.

В установлении модального смысла могут участвовать прагматические пресуппозиции – знания речевой ситуации, описанной как предметная.

Коммуникативное значение речевой ситуации очевидно в тех случаях вывода модального коммуникативного смысла, в которых от речевой ситуации зависит, например, его утвердительный или отрицательный характер. При имплицитном выражении модальное значение высказывания часто бывает обусловлено таким скрытым пресуппозиционным смыслом, как знание и оценка предмета речи как экстралингвистического факта в данной речевой ситуации. «Исходя из знания и оценки предмета речи в данной речевой ситуации, объединенных с эксплицитным смыслом высказывания отношениями посылки и вывода, получатель речи устанавливает, является ли высказывание утвердительным или отрицательным ответом» [5, 101]:

Доктор спросил громко:

– Далеко ехать?

*– Что-то около **тринадцати-четырнадцати верст.** У меня отличные лошади, доктор!*

*Даю вам честное слово, что доставлю вас туда и обратно **в один час. Только один час!*** («Враги»).

Часто слушающему предоставляется право на основании знания и оценки предмета речи устанавливать утвердительный или отрицательный смысл ответа на вопрос по поводу количественных признаков члена семантической структуры – предикатов или адвербиальных членов типа *Давно?, Долго?, Далеко?, Издалека?* и др.

Речевая ситуация, вербализованная в посттексте, описанная как предметная (*У меня отличные лошади*), позволяет констатировать современному читателю, что *тринадцати-четырнадцати верст* – это значительное расстояние, которое в данной ситуации (с учетом средства его преодоления – отличные лошади) может рассматриваться как незначительное. Подобная оценка соответствует эксплицированной в посттексте оценке времени его преодоления как незначительного («только один час»). Вследствие импликации и на основании оценки предмета речи в данной речевой ситуации можно констатировать отрицательное модальное значение ответной реплики *Что-то около **тринадцати-четырнадцати верст.***

Утверждение и отрицание адвербиального члена может быть выражено имплицитно высказываниями с несоответствующей формально - грамматической структурой. В частично изоморфных ответных высказываниях содержится такая лексическая замена коммуникативно актуального адвербиального члена, из которой вследствие импликации и на основании оценки предмета речи в данной речевой ситуации следует утвердительное или отрицательное модальное значение:

*– Какой он у тебя сердитый! – усмехнулся почтальон. – А **давно** ты замужем?*

*– С прощеного воскресенья **четвертый год** пошел»* («Ведьма»).

Выражая скрытый коммуникативный смысл, говорящий апеллирует к экстралингвистическим знаниям слушающего, в частности, знаниям нормы. Будучи зоной «размытого ограничения» на шкале переменной (в приведенном примере это шкала оценки времени замужества), норма позволяет считать 4 года как значительным, так и незначительным периодом. В зависимости от того, считает ли слушающий, что 4-ый год – это давно или недавно, он устанавливает утвердительный или отрицательный смысл ответной реплики (*С прощеного воскресенья **4 год** пошел*) с опорой на

логические знания. На оценку оказывает влияние и такой прагматический фактор как характеристика мужа («сердитый»).

Имена числительные (например, *десять*), употребляясь в неопределенно-количественных значениях, оказываются средствами экспрессивного обозначения количества *много/мало*, становясь в конечном счете средством психологической характеристики героя.

Реальное количество лет, прожитых в браке, три года, оценивается героем повести «Три года» Алексеем Лаптевым как «лет десять» в силу того, что он больше не любит Юлию, не испытывает к ней прежних чувств. Психологическое состояние Лаптева описано при помощи «безобразной» номинации «лет десять», а также за счет антитезы – противопоставления объяснения героини в любви желанию героя завтракать. Эстетически значимым оказывается при этом как повтор личного местоимения «ему», актуализирующего в первом случае значение объекта высокого чувства героини (любви), а во втором – субъекта прозаического желания героя (завтракать), так и употребление в двух строчках вместо имен собственных шести личных местоимений, как бы обезличивающих ситуацию, в которой больше нет любви героя:

Она объяснялась ему в любви, а у него было такое чувство, как будто он был женат на ней уже лет десять, и хотелось ему завтракать. («Три года»).

Номинация «30 лет» используется в речи Лаевского, героя повести «Дуэль», в генерализующем значении. Метонимическая номинация временного периода «тридцать лет» является обозначением общего по частному, называя неопределенно-большое количество и участвуя в выражении обобщения как такового: рассуждая, герой высказывается предположительно-обобщающе о неовозможности семейного счастья с ним (с учетом того, что лексема *виноградник* в тексте повести используется символически, в библейском смысле, обозначая счастливую семейную жизнь). Слова, в семантике которых заложено представление о большом количестве, о всеохватности, употребляющиеся в качестве средств выражения обобщенности, это, в первую очередь, имена числительные (в том числе в словосочетании *тысячу десятин кукурузы*, метонимически обозначающим большое количество):

– ...*Если бы вместо меня был ты или этот твой зоолог фон Корен, то вы, быть может, прожили бы с Надеждой Федоровной тридцать лет и оставили бы своим наследникам богатый виноградник и тысячу десятин кукурузы, я же почувствовал себя банкротом с первого дня.* («Дуэль»).

Антитеза с использованием имен числительных, реализующих при этом аксиологический потенциал (*тридцать лет, тысячу десятин – с первого дня, банкрот*), ложится в основу создания образа Лаевского, который расписывается в собственной социальной несостоятельности.

Оценка возраста в текстах произведений А.П.Чехова несет собственно эстетическую нагрузку, являясь средством психологической характеристики персонажа, средством создания образа и в конечном счете воплощения авторского замысла.

В качестве скрытого пресуппозиционного смысла при оценке возраста как значительного или незначительного в той или иной ситуации выступает знание физиологических особенностей человека: *Несмотря на свои 26 лет, он пухл, тяжел и страдает одышкой...* («Дорогие уроки»); *...Ему было более 25 лет, но на его круглом, сытом лице еще не показывалась растительность* («Поцелуй»).

В первом случае количественно-именное словосочетание отсылает к представлениям о том, что в 26 лет человек не должен быть пухл, тяжел и страдать одышкой (возраст оценивается как незначительный в физиологическом аспекте); во втором коммуниктивно значимыми оказываются знания о том, что в 25 лет у человека на лице уже есть растительность (возраст оценивается как значительный).

Количественно-оценочные характеристики возраста могут быть обусловлены прагматическими факторами: социально-ролевым статусом, полом, социальным положением, ситуацией и пр. Возраст как значительный или незначительный в социальном аспекте оценивается с учетом социального положения, социальных достижений:

– ... *Мне теперь 42 года, старость на носу, а я бесприютен, как собака, которая отстала ночью от обоза* («На пути»).

Оценка «старость на носу» характеризует психологическое состояние героя, который «бесприютен, как собака», и опирается на объективное представление о сорока годах как времени окончательного становления.

Герои пьесы «Чайка» исходят из представления о шестидесяти годах как о значительном возрасте, по-разному оценивая его возможности. В высказывании *И в 60 лет жить хочется* дающего оценку своему возрасту Сорина содержится имплицитный пресуппозиционный количественно-оценочный смысл: «60 лет – значительное количество лет». В высказывании врача Дорна *Лечиться в 60 лет!* содержится аналогичный имплицитный пресуппозиционный количественно-оценочный смысл. Предназначенным же для сообщения, коммуникативным является другой, эксплицитированный в посттексте: *Лечиться в 60 лет... это легкомыслие.* («Чайка»).

Высказывания Дорна о возрасте Сорина так же, как и оценка им своего собственного возраста, создают образ холодного и скептически настроенного человека. Дважды Дорн произносит фразу: «Мне 55 лет». В первом случае высказывание, являющееся ответной репликой на замечание Полины Андреевны о том, что ему нравится Аркадина, содержит скрытый смысл, в основе которого лежит представление о возрасте 55 лет как значительном, когда мужчины и женщины не могут нравиться друг другу. О восприятии данного смысла свидетельствует ответ Полины Андреевны: *Пустяки, для мужчины это не старость. Вы прекрасно сохранились и еще нравитесь женщинам* («Чайка»).

Оценка собственного возраста Дорном обусловлена прагматически – стремлением скрыть реальное положение дел, нежелание быть с Полиной Андреевной. На её мольбу (*Евгений, дорогой, ненаглядный, возьмите меня к себе*) Дорн также отвечает: *Мне 55 лет,* добавляя – *уже поздно менять свою жизнь.* Проявление холодности персонажа, нежелание признавать симпатию к женщине может быть признаком «утомления и вырождения» [3, 217]. Образ Дорна при этом создан в полемическом и ироническом ключе, хотя и не исключающем серьезного отношения писателя к проблеме утомления. «Оборотная сторона отношения к вырождению и утомлению, связанная с иронической модальностью, усилится в художественных произведениях Чехова, написанных после публикации в России работ Нордау» [3, 218].

Имена числительные в оценочных значениях участвуют в выражении эстетических переживаний – «взаимопроникающих драматизма и комизма» [6, 80]. Сущность драматического конфликта в пьесах Чехова определяют как разрыв между желаемым и реальным положением человека. Такова драма героя пьесы «Три сестры» доктора Чебутыкина – состарившегося человека, по его словам, одинокого, ничтожного старика: *Мне скоро 60, я старик, одинокий, ничтожный старик...* Таково внешнее, реальное существование персонажа. На вопрос же о количестве его лет он отвечает: *Мне? Тридцать два.* Разрыв между внешним существованием и внутренним, желаемым отражен и в характеристике Маши: *Вам 60 лет, а вы, как мальчишка, вечно городите черт знает что.* Эстетическое использование имен числительных опирается на представление о шестидесяти годах как о значительном возрасте и о тридцати двух годах как о возрасте достаточно молодом и в социальном, и в физиологическом аспектах. Чебутыкин – комический персонаж, который не соответствует ни своему назначению («перелетная птица, которая состарилась, не может летать»; врач, «который что-то знал 25 лет назад»), ни возрасту (шестьдесят лет – тридцать два года, «как мальчишка»). Сказанное позволяет говорить о «призрачности существования» героя, не желавшего работать, бороться, действовать» [2, 235]. Чебутыкин пародийно сосредотачивает в себе слабости и недостатки главных героев, поэтому этот второстепенный персонаж является важным для понимания идейной сущности пьесы.

Отмечается, что «несоответствие видимого сущностному составляет как бы главный мотор конфликтов чеховских пьес» [4, 73]. Чебутыкин, которому 60, говорит, что ему 32. Дорн, состоящий в любовных отношениях с женщиной, не желает жить с ней, говоря, что ему 55 лет. Аркадина, которой, по словам сына, без него 32, при нем же 43, считает, что ей «хоть пятнадцатилетнюю играть»: «Она как бы раздваивается на некий театральный персонаж из того мира и реального человека, присутствующего здесь и сейчас» [4, 82]. Маша, которой 22 года, кажется, что она «родилась давным-давно» и «жизнь свою тащит волоком, как бесконечный шлейф». О себе героиня, влюбленная в Тригорина, но вышедшая замуж за Медведенко говорит: *Я страдаю.*

Героине рассказа «На подводе» около тридцати лет, однако монотонность жизни создает у героини внутреннее ощущение длительности прожитого времени: ... *было такое чувство, как будто она жила в этих краях уже давно-давно, лет сто, и казалось ей, что на всем пути от города до своей школы она знала каждый камень, каждое дерево.* («На подводе»).

Количественно-именное словосочетание со значением приблизительности *лет сто* уточняет и как бы конкретизирует, делая более убедительной, оценку времени *давно-давно*, позволяя создать ощущение, «что показана вся жизнь героини» [7, 85].

В рассказе «Калхас» имена числительные, вместе с другими языковыми средствами, участвуют в описании эстетических переживаний, являясь средством выражения драматического несоответствия между сущностью и существованием человека-комика, который «имел успех», которого «публика любит», но которая «ушла и спит». В первом предложении рассказа комик характеризуется автором как «плотный, крепкий старик 58 лет». Такова объективная авторская характеристика внешности персонажа. В речи же героя отражено его внутреннее ощущение возраста: ...*А уж 58 лет – тютю! Жизнь-то уж мое почтение!; Я старик, Никитушка. Мне 58 лет. Болен!* и т.п. В сочетании с другими лексическими единицами (*могила, яма, гробовая тишина*) передается внутреннее ощущение финала жизни (при внешней крепости и плотности), связанное с пониманием истинного отношения публики.

Эстетически значимо и следующее драматическое противопоставление: *Вызывали шестнадцать раз, поднесли три венка, много вещей... все в восторге были, но ни один не разбудил пьяного старика и не отвез его домой* («Калхас»).

Использование имен числительных в рамках приема амплификации, опирающейся на «нагромождение» количественных слов (*шестнадцать, три, много*), и противопоставления (*шестнадцать, три, много-один*) позволяет говорить об изобразительно-выразительных, экспрессивно-эстетических возможностях данной части речи, также связанных со способностью выражать оценку.

Таким образом, эстетическую функцию выполняют имена числительные, обозначающие возраст, количество прожитых лет во многих произведениях А.П.Чехова, являясь в том числе средствами создания образа.

Экспрессивно-эстетическая функция имен числительных также опирается на их способность выражать оценку. Гиперболически воспринимается сочетание *23 часа в сутки* в сочетании с глаголом *кричат*. В данном случае взаимодействуют лингвистические пресуппозиции (знание носителей языка о самой возможности образного использования языковых средств) и экстралингвистические представления о количестве часов в сутках: *И когда они обе кричат 23 часа в сутки, я страдаю склонностью к умопомешательству и убийству* («Два романа»).

Имена числительные в такой экспрессивной форме чужой речи, как несобственно-прямая, участвуют в характеристике психологического состояния героини. Экспрессивный повтор имени числительного *шесть* в сочетании с другими номинациями (*удивилась, ужаснулась; часы, минут, время идет медленно; до полуночи*, трансформированный фразеологизм *убить время – убить шесть часов*) позволяет передать состояние героини, ее ощущение медленно идущего времени. Аллитерация *с, шипящих ш, ч, ж* связывает лексемы *шесть, часы* и *ужаснулась*, позволяя сделать акцент на характеристике состояния героини, названного глаголом *ужаснулась*: *Она вошла и взглянула на часы: было без пяти минут шесть. И она удивилась, что время идет так медленно, и ужаснулась, что до полуночи, когда разъедутся гости, оставалось еще шесть часов. Куда убить эти шесть часов? Какие фразы говорить? Как держат себя с мужем?* («Именины»).

Особенностью повторов с именами числительными является то, что количественная семантика лексемы («количество шесть») накладывается на значение трехкратного повтора, как бы усиливая количественное звучание.

В произведениях А.П. Чехова имена числительные становятся компонентами эстетически организованной речи. Использование их в стилистических целях обусловлено способностью слов данной части речи участвовать в выражении оценочного смысла, за счет апелляции к экстралингвистическим (в том числе прагматическим), лингвистическим и логическим пресуппозициям чи-

тателя. Оценка возраста, прожитых и прошедших лет, потраченного на что-либо времени, обнаруживаемая в семантике количественно-именных словосочетаний – номинаций временного периода – как имплицитный пресуппозиционный смысл *много/мало, хорошо/плохо*, ложится в основу создания образа и участвует в реализации авторского замысла.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н. С. Болотнова. – Москва : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.
2. Ермилов, В.В. Драматургия Чехова/ В.В. Ермилов. – М : Гослитиздат, 1954. – 340 с.
3. Кубасов А. В. Идея «вырождения» в поэтике и криптопоэтике А. П. Чехова// Проблемы исторической поэтики. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 206–221.
4. Кудряшов О.Л. Персонажи-невидимки в пьесах Чехова // Театр. Живопись. Кино. Музыка.. – 2013. – №1. – С.71-97.
5. Лисоченко, Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой: (Логич., языковой и прагмат. аспекты) / Л. В. Лисоченко. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1992. – 152 с.
6. Тюпа, В.И. Художественность чеховского рассказа/ Тюпа В.И. – М: Высш.шк., 1989. – 133 с.
7. Флегантова, Н.С. Категория времени в поздней прозе А.П. Чехова (рассказ «На подводе») // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4 – Т. 3 . – С. 84-88.

Т.Г. Кликушина, Д.А. Погорелова

ПЕРЕВОД, СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА К-ПОП ГРУППЫ STRAY KIDS

Аннотация. В статье рассматриваются переводы песен k-поп группы Stray Kids. Проводится стилистический анализ, собственный перевод песен и показаны приемы передачи эмоционального состояния лирического героя на примере перевода текстов песен данной группы. Раскрыты понятия «песенный дискурс» и «песенный перевод», а также основные стратегии песенного перевода.

Ключевые слова: песенный дискурс, песенный перевод, виды песенного перевода, стилистический анализ песенного дискурса, лирический герой, k-поп группа Stray Kids.

T.G. Klikushina, D.A. Pogorelova

TRANSLATION, STYLISTIC PECULIARITIES AND FEATURES OF CONVEYING THE EMOTIONAL STATE OF THE LYRICAL HERO OF THE K-POP GROUP STRAY KIDS SONG DISCOURSE

Abstract. The article deals with translations of lyrics written by the k-pop group Stray Kids. Stylistic analysis and personal translation of the songs are carried out and the techniques of conveying the emotional state of the lyrical hero are shown using the example of the translation of the lyrics of this group. The concepts of «song discourse» and «song translation» are disclosed, as well as the main strategies of song translation.

Key words: song discourse, song translation, types of song translation, stylistic analysis of the song discourse, lyrical hero, k-pop group Stray Kids

В настоящее время k-поп песни становятся популярными не только в Южной Корее, но и по всему миру. Постоянные коллаборации с западными артистами, создание агентствами музыкальных групп, в которых есть участники из разных стран, – все эти факторы способствуют тому, что теперь песни данного жанра слушают как корейские, так и интернациональные фанаты разных

возрастов. В связи с этим у постоянно растущей аудитории появляется желание понимать, о чём идет речь в их любимых музыкальных произведениях.

Особой популярностью пользуется k-поп группа Stray Kids, на песни которой создаётся множество русскоязычных каверов. В них переводчики делятся авторскими интерпретациями стихотворных текстов, наполненных множеством метафор, отсылок и аллегорий.

Действительно, актуальность работы заключается в том, что песенный дискурс считается источником концептов культуры разных стран. Анализ и интерпретация песенного дискурса, уточнение восприятия действительности и эмоционального состояния лирического героя песен, а также собственные варианты перевода песен популярной группы можно будет использовать для создания русских каверов на песни зарубежных исполнителей.

В рамках данной статьи мы остановились на анализе двух англоязычных песенных текстов k-поп группы Stray Kids: «Levanter» и «Lose My Breath», взятых из общедоступных источников, опубликованных в сети Интернет. Для начала еще раз остановимся на определении ключевых понятий работы: «песенный дискурс» и «песенный перевод» [1; 3; 4; 5; 6].

Ю.Е. Плотницкий считает, что англоязычный песенный дискурс – это «корпус текстов песенной лирики английских и американских авторов, огромное разнообразие которых обусловлено прагматическими, социокультурными и психологическими особенностями как авторов, так и ситуации предъявления песенного текста адресату» [3].

Песенный перевод появился сравнительно недавно и стал особенно популярен с появлением Интернета и социальных сетей, когда в русскоязычном сегменте стали создаваться первые каверы – песенные переводы на популярные среди фанатов песни. Мы считаем, что песенный перевод – это перевод текста песни, который зависит от таких компонентов музыкального произведения, как мелодия, темп, ритм и разделительные паузы, включающие в себя длину предложений и их членение [4].

Рассматривая особенности песенного перевода, К.В. Амбаев подчёркивает, что при переводе песни текст реализуется в музыке, поэтому при эквивалентном переводе песенного текста становится трудно сохранить ту же рифму, размер строфы и точные лексические единицы [1].

Среди стратегий перевода песенного текста нам ближе всего точка зрения Й. Франзона, который рассматривает следующие варианты перевода текста песни:

- «1) перевод с приоритетом на текст: содержание песни намного важнее соответствия музыкальной части произведения;
- 2) перевод с приоритетом на музыку: переводчик имеет право создать текст с нуля, сохраняя из оригинала лишь музыку;
- 3) перевод с полным адаптацией музыки;
- 4) перевод с полным адаптацией текста» [6].

Рассматривая синтаксическую организацию песенных текстов, Й. Франзон отмечает большое количество повторов в музыкальных произведениях, которые служат для акцентирования внимания слушателя или читателя на определенном моменте песни. Песенные тексты также богаты инверсиями, то есть изменением порядка слов, а также риторическими вопросами, которые обычно содержат в себе главную мысль музыкального произведения, особенно если оно связано с остросоциальными проблемами [6].

Для более корректного перевода песенных текстов необходимо выработать методы перевода. Вслед за С. Басснетт-Макгуайром, мы придерживаемся следующей классификации методов перевода: дословный, фонематический, метрический, прозаический свободный, рифмованный перевод:

«1. Дословный перевод не передает изначальную структуру предложений, вследствие чего оригинальная задумка автора может быть утрачена.

2. Фонематический перевод направлен на передачу фонетики оригинала, при этом смысл текста может быть утрачен.

3. Метрический перевод сосредоточен на сохранении метра оригинала, в связи с чем может быть искажен изначальный смысл и структура.

4. Прозаический перевод рассматривается как вспомогательный и не передает эстетическое содержание оригинала.

5. Свободный перевод включает в себя сохранение фонетики оригинала и подбор точных эквивалентов, однако метр или рифма песенного текста может опускаться, в связи с чем структура текста изменяется.

6. Рифмованный перевод передает оригинальную рифму, однако при этом семантика произведения при переводе может оказаться неточной» [5].

Одной из самых проблемных частей при песенном переводе является рифма. Поскольку каждый язык, включая русский и английский, обладает специфичной фонетикой, становится невозможным абсолютно точно передать рифму оригинального текста. Также сложности могут возникнуть с согласованием ритма, а именно с соответствием количества слогов, длины строк и ударениями оригинала и переведенного текста. Для сохранения оригинального ритма переводчику необходимо сохранить одинаковое количество слогов в каждой строке.

Рассмотрим примеры переводов таких песен k-поп группы Stray Kids, как «Levanter» из альбома «Step Out of Clé» и сингл «Lose My Breath».

Уникальность Stray Kids в отличие от других южнокорейских музыкальных групп состоит в том, что абсолютно все тексты песен и музыка создаются творческим саб-юнитом 3RACHA: австралийцем Бан Кристофером Чаном, являющимся лидером Stray Kids, а также его коллегами и друзьями Хан Джисоном и Со Чанбином [12].

Песня «Levanter» стала значимой и переломной в дискографии Stray Kids. Незадолго до выхода альбома и данной песни девятый участник, бывший главный вокалист, внезапно покинул группу по неизвестным причинам, что стало огромным ударом как для самих парней, так и для фанатов их творчества. Книга П. Козьмо «Алхимик» оказала большое влияние на это музыкальное произведение. Левантер в книге – это мощный ветер, который направляет главного героя к его цели. Левантер является символом перемен и трансформаций. Таким образом, само название отражает определённые изменения, с которыми сталкиваются Stray Kids [7].

Автор под псевдонимом Li Rai с канала «Li Rai» предлагает следующий перевод песни [10]. Перевод представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

Перевод песни «Levanter» от Li Rai

Оригинал «Levanter»	Перевод Li Rai
Never wanted anything as much as you Never crossed my mind that I could ever lose I had this picture in my head Of all the promises you've made But you turned them into dust Empty-handed, now I'm lost I know I gotta let go With no regrets, you're already gone	Я считал, что цели я своей добыюсь если гнаться, ты сомнения отбрось Держу тебя что, представлял. В объятиях крепко я держал Но в руках лишь пустота, заблудился без тебя И знаю, что тебя мне придется отпустить навсегда
I let my dreams tie me down Is it too late, can I break out? They say it's darkest of all before the dawn	Себя обманывал я Проснувшись от кошмара Я чувствую, как свет проник в меня
I wanna be myself (I don't care) Yeah, I gotta be myself (Just don't care) And now that your weight's come off my shoulders I realize that I can fly I needed to find me (Now I know) The key was inside of me all along I'm listening to my heart, let it guide me	Хочу я собой быть (Мне плевать) Странно буду я выглядеть (Наплевать) Когда оторвался от тебя я Увидел все, мне ясно все Теперь точно знаю (знаю я) Что только в себе так нуждаюсь я Иду лишь вперед найти ответы

I feel the light, I feel the light	Увижу свет, чувствую свет
I never stopped (To find my way) I always thought (It was a race) To win it all, and that you were the prize The closer I got, the more I lost My soul, it was slowly fading	Всегда бежал (я за тобой) Но осознал (только потом) Что все пути лишь к тебе вели Чем ближе к тебе я подходил Себя самого терял лишь
I'm like the autumn leaves, don't know which way I'm blowing But it don't matter if it's raining or it's snowing All of my problems growing smaller when I'm way up here Any illusions I had left about you disappeared	Подобен листьям под деревьями, опавшим Заметет снегом и растопчут пусть, не важно Буду я ждать приход весны, над миром воспарю Унесет ветер чувства мои, что остались тут
This is the end of the road I'm holding out for a new hope 'Cause it's the darkest of all before the dawn	Туннель, во сне что запер Из него выбираюсь Я чувствую, как свет проник в меня
I wanna be myself (I don't care) Yeah, I gotta be myself (Just don't care) And now that your weight's come off my shoulders I realize that I can fly I needed to find me (Now I know) The key was inside of me all along I'm listening to my heart, let it guide me I feel the light, I feel the light	Хочу я собой быть (Мне плевать) Странно буду я выглядеть (Наплевать) Когда оторвался от тебя я Увидел все, мне ясно все Теперь точно знаю (знаю я) Что только в себе так нуждаюсь я Иду лишь вперед найти ответы Увижу свет, чувствую свет
Afraid to let you go But in my heart, I know Got to move on, I think it's time	Всегда боялся очень отпустить тебя Но придется мне сделать так
I wanna be myself (I don't care) Yeah, I gotta be myself (Just don't care) And now that I left it all behind me I'm flying high, I'm flying high [7]	Хочу я собой быть (Мне плевать) Странно буду я выглядеть (Наплевать) Когда оторвался от тебя я Увидел все, мне ясно все

Li Rai удалось передать основной смысл музыкального произведения, однако в некоторых местах перевод не совсем точный и требует корректировки. Проанализируем данные строки более подробно.

Рассмотрим строфу: «I had this picture in my head of all the promises you've made» [7]. В ней мы видим фиксацию лирического героя на близком человеке и его предательстве: герой постоянно думает об обещаниях, которые его партнер или друг так и не смог сдержать. При переводе у Li Rai теряется точность оригинала: «Держу тебя что, представлял. В объятиях крепко я держал» [10]. Для передачи более точного содержания, мы предлагаем следующий перевод: «Твой образ в голове моей. И обещанья вечных дней» (здесь и далее в работе перевод Д.А. Погореловой). Строку «They say it's darkest of all before the dawn» Li Rai переводит как «Я чувствую, как свет проник в меня», вследствие чего теряется идиома [7]. Для ее сохранения можно перевести строку таким образом: «Перед рассветом всегда темней всего».

Перевод Li Rai отлично передает содержание припева, однако некоторые моменты можно улучшить. Так, «I don't care» в переводе «Мне плевать» звучит грубо и вычурно в тексте, полном метафор, поэтому лучше заменить эту фразу на «Все равно» [7].

Также можно улучшить перевод строфы «I needed to find me (Now I know). The key was inside of me all along» [7]. Li Rai предлагает следующий перевод: «Теперь точно знаю (Знаю я). Что только в себе так нуждаюсь я» [10]. Сделать перевод более метафоричным и точным можно следующим образом: «Теперь точно знаю (Знаю я). Что ключ тот всегда был внутри меня». В заключительной строфе «Afraid to let you go but in my heart, I know. Got to move on, I think it's time» при переводе Li Rai теряется рифма и ритм: «Всегда боялся очень отпустить тебя. Но придётся мне сделать так» [7]. Мы предлагаем следующий вариант перевода: «Боялся отпустить, но сердцем не забыть. Шаг за шагом. Время пришло».

Музыкальный клип к песне «Levanter» также наполнен множеством образов и символов, которые дополняют содержание песни.

Согласно автору канала Bookish Theories, основными темами музыкального произведения являются принятие себя настоящего, а также нахождение в себе сил отпустить прошлое во имя обретения свободы. В конце клипа участники наконец-то выбираются из лабиринта предрассудков, и на протяжении всей песни показывают свой путь к свободе. Лабиринт выступает как аллегория. Участники освобождаются от оков социальных устоев и предубеждений, которые не позволяли им быть самими собой [8].

Другой интерпретацией может также являться избавление от токсичных отношений, во время которых партнер постоянно заставлял лирического героя возвращаться к боли и страху. Как только лирический герой остается один, он понимает, что всё, что ему нужно для достижения своих целей и мечты – он сам. В музыкальном клипе есть множество отсылок на прошлые работы Stray Kids, которые являются образами их прошлых личностей. По мере пути лабиринт саморазрушается: участники являются дефектом в системе и, обретая самих себя, они разрушают принятые устои, которым ранее подчинялись. Орёл на двери, ведущей к выходу из лабиринта, означает победу и знак, что герои на правильном пути. Дружба является ключом к этой двери: когда они вместе, они могут быть самими собой [9].

Образ пирамиды в музыкальном клипе также завязан на произведении П. Коэльо «Алхимик». Главный герой отправляется к пирамидам, но когда достигает поставленной цели, понимает, что там нет никаких сокровищ. Само путешествие и его познание себя было настоящим сокровищем [2].

В музыкальном клипе в лифте вместо номера этажа нарисована пирамида – это их финальная точка путешествия, главная цель и мечта. По мере развития музыкального клипа каждый из героев отпускает фигурку пирамиды, и билет в новый мир сгорает. Когда они наконец-то достигают финальной пирамиды, она саморазрушается на их глазах. В конце клипа герои возвращаются в то же место, откуда начали своё путешествие, но теперь они изменились, так же как и главный герой в произведении П. Коэльо. Объединение двух Лун в конце означает достижение гармонии и внутреннего баланса [9].

Песня «Lose My Breath», которую мы выбрали для авторского перевода, является синглом, то есть одиночной музыкальной композицией вне альбома, и написана в соавторстве ZRACHA с Чарли Пут, американским певцом и автором текстов песен. Главной темой музыкального произведения можно назвать противоречивую любовь: лирический герой испытывает чувства к партнёру, но в то же время теряет контроль над собой и всецело отдается этой иллюзии, не осознавая, что приносит себе боль [13].

Мы предлагаем следующий авторский перевод песни «Lose My Breath». Перевод представлен в Таблице 2.

Таблица 2.

Авторский перевод песни «Lose My Breath»

Оригинал «Lose My Breath»						Перевод Дианы Погореловой
'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops						Один лишь твой взгляд замедлил мой пульс.
It	only	took	me	a	moment	Хватило ровно минуты,

And now I'm imprisoned to your touch I don't know where it's going now But I know I need your love Now, I'll always be here, I won't ever run 'Cause you took the air right out of my lungs Ah, I lose my breath when you're walkin' in 'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops Ah, I lose my breath when you're walkin' in You make my knees drop, it's like I'm in shock Now, all I think about is how My world turned upside down Ah, I lose my breath when you're walkin' in 'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops Right now, I feel like dying and I'm lying On the tilings when you walk in the room Freezing but you're steaming Yeah, you catch my breath every time you make a move Can you be a part of my life? Girl, I need you right by my side When I look at your eyes I'm out of breath (I'm out of breath) Now, I'll always be here, I won't ever run 'Cause you took the air right out of my lungs Ah, I lose my breath when you're walkin' in 'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops Ah, I lose my breath when you're walkin' in You make my knees drop, it's like I'm in shock Now, all I think about is how My world turned upside down Ah, I lose my breath when you're walkin' in 'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops Oh, I feel like there's something comin' over me I feel like there's something comin' over me Oh, I feel like there's something comin' over me Over me, over me Your lips on my lips make me lose my... Baby, keep 'em there 'til there's no air in my chest I lose my breath Ah, I lose my breath when you're walkin' in 'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops Ah, I lose my breath when you're walkin' in	Теперь я твой пленник навсегда. Кто-то спутал маршруты, Но нужна любовь твоя. Теперь вечно рядом, мне не убежать. Весь воздух смогла ты мой забрать. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Один лишь твой взгляд замедлил мой пульс. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Ты словно разряд, лишаюсь всех чувств. Теперь лишь думаю о том, Как все пошло вверх дном. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Ты словно разряд, лишаюсь всех чувств. Сейчас плитки мерцают, умираю, Каждый раз, когда вижу облик твой. Пламя, но во льду я. Да, дыханья нет, нарушаешь мой покой. Станешь частью моей судьбы? Будем рядом: лишь я и ты. Когда вижу твой взгляд, Нечем дышать. Теперь вечно рядом, мне не убежать. Весь воздух смогла ты мой забрать. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Один лишь твой взгляд замедлил мой пульс. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Ты словно разряд, лишаюсь всех чувств. Теперь лишь думаю о том, Как все пошло вверх дном. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Ты словно разряд, лишаюсь всех чувств. Я чувствую, что нечто страшное грядет. Чувствую, что нечто страшное грядет. Я чувствую, что нечто страшное грядет. Страшное, страшное. Губы, касанье. Теряю кон-.. Детка, рядом будь, забирая кислород. Нечем дышать. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Один лишь твой взгляд замедлил мой пульс. Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Ты словно разряд, лишаюсь всех чувств.

You make my knees drop, it's like I'm in shock Now, all I think about is how My world turned upside down (I lose my breath) Ah, I lose my breath when you're walkin' in 'Cause when our eyes lock, it's like my heart stops [13]	Теперь лишь думаю о том, Как все пошло вверх дном (Нечем дышать) Ах, нечем дышать, когда рядом ты. Ты словно разряд, лишаюсь всех чувств.

Весь текст построен на образах, связанных с потерей дыхания. Чувства, которые переполняют лирического героя, настолько сильны, что каждый раз при виде своего любовного интереса у него останавливается дыхание и сердце, что важно передать при переводе: «it's like my heart stops», «I lose my breath», «'til there's no air in my chest», «you took the air right out of my lungs» [13].

Любовь воспринимается как нечто опасное и негативное. Данный эффект достигается посредством следующих стилистических средств:

1. I'm imprisoned to your touch: лирический герой ощущает себя пленником своих чувств, он не сможет освободиться от любви, как бы ни хотел (метафора, словно в тюрьме) [13].
2. My world turned upside down: с пришедшей в жизнь лирического героя любовью, все перевернулось вверх дном (метафора). Его привычный мир разрушается, новые чувства приносят хаос [13].
3. I feel like dying: лирический герой сравнивает охватившие его чувства со смертью (сравнение) [13].
4. I feel like there's something comin' over me: многочисленные повторы данных слов лирическим героем воспринимаются как зловещее предзнаменование. Он понимает, что отношения не принесут в его жизнь ничего хорошего [13].

Согласно Джордан Орме, который проанализировал музыкальный клип «Lose My Breath» как видеомонтажёр, на протяжении всего видео герои пытаются найти воду, которая символизирует любовь, чтобы утолить свою жажду. Музыкальный клип создаёт ощущение сна. Золотая рыбка в пластиковом пакете отображает внутреннее состояние лирического героя: он чувствует себя заточённым и не способным дышать [14].

В одной из сцен участник ест пропавший персик. В корейской культуре персики являются символами любви. То, что персик пропал, но герой продолжает его есть, также дополняет теорию о страданиях лирического героя и его заточении в токсичных отношениях. Пропавший персик падает, превращаясь в фейерверки, подчеркивая дуальность чувств лирического героя: несмотря на то, что отношения приносят ему боль и заглушают его собственное я, он не может от них отказаться, каждый раз возвращаясь к счастливым моментам, которые были в отношениях, в музыкальном клипе они обличены в фейерверки. В конце концов, герои находят воду, но тонут в ней. В то же время, они гонятся за фейерверками, ослеплённые прошлым. Они озарены счастливыми мгновениями и отказываются их отпустить [11].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что анализ песенного дискурса, стилистических приёмов, используемых авторами текстов при передаче эмоционального состояния лирического героя при переводе таких песен k-pop группы Stray Kids, как «Levanter» из альбома «Step Out of Clé» и сингла «Lose My Breath» с английского на русский язык способствуют пониманию не только k-pop культуры, но и культурного кода самого корейского народа. Мы обратили особое внимание на то, что в каждой песне есть символизм, аллюзия, аллегория и другие приёмы, базирующиеся не только на образах-символах из корейской культуры, но и из книги бразильского прозаика и поэта П. Коэльо «Алхимик». Следовательно, творчество группы базируется на кросс-культурном подходе и является символом перемен и трансформаций, происходящих не только в самой группе, но и в обществе в целом. Музыкальный жанр, ориентированный на международную аудиторию всё же сохраняет дань корейским традициям и культурным образам. Сложности перевода связаны не только с сохранением рифмы, ритма музыкального произведения, но и целостности оригинального текста, подбором нужных лексических единиц, что не всегда возможно и создаёт эффект либо дословного перевода, либо вольной трактовки. Тем не менее попытки расшифро-

вать корейский культурный код, заключённый в песенном дискурсе k-поп группы Stray Kids сквозь призму английского языка и перевод на русский открывают возможности для понимания феномена музыкального культурного концепта «k-поп».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбаев, К.В. К вопросу о переводе песенного текста средствами аудиовизуального перевода // Основные проблемы современного языкознания: сборник статей XII международной научно-практической конференции / сост. Б.Н. Бисенгалиева. – Астрахань: АГУ. – 2020. – С. 12-16.
2. Коэльо, П. Алхимик / П. Коэльо; Пер. с португ. А. Богдановского. – М.: София. – 2006. – 224 с.
3. Плотницкий, Ю.Е. Пространство англоязычного песенного дискурса // Язык в пространстве и времени: тезисы и материалы междунар. науч. конф. Ч. 1. – Самара: СГСПУ. – 2002. – С. 182-185.
4. Студенческий научный поиск: сборник научных статей обучающихся. – Ростов н/Д.: РИНХ. – 2024. – 204 с.
5. Bassnett-McGuire, S. Translation Studies. – London. – 1980. – 147 p.
6. Franzon, J. Singability in Print, Subtitles and Sung Performance // The Translator. – 2008. – № 2. – P. 373-379.
7. Stray Kids – Levanter (English Ver.) Lyrics | Genius Lyrics. – URL: <https://genius.com/Stray-kids-levanter-english-ver-lyrics> (дата обращения 09.03.2025).
8. Stray Kids Levanter Lyrics + MV Explained: The Ending of the Journey and the Beginning of Another. – URL: <https://videomin.ws/1/stray-kids-levanter-lyrics-mv-explained-the-ending-of-the-journey-and-the-beg> (дата обращения 09.03.2025).
9. Stray Kids «Levanter» M/V. – URL: <https://rutube.ru/video/349678b5bb8d7c8f07b6c30b76836b35/> (дата обращения 09.03.2025).
10. Stray Kids - Levanter russian cover. – URL: <https://rustube.cc/video/azKMxUmAPK1yNMdyoEsqHQ/> (дата обращения 09.03.2025).
11. Stray Kids «Lose My Breath (Feat. Charlie Puth)» M/V. – URL: <https://rutube.ru/video/88dad2804645188de62e95822f2cfe9c/> (дата обращения 09.03.2025).
12. Stray Kids Lyrics, Songs, and Albums | Genius. – URL: <https://genius.com/artists/Stray-kids> (дата обращения 09.03.2025).
13. Stray Kids – Lose My Breath Lyrics | Genius Lyrics. – URL: <https://genius.com/Stray-kids-lose-my-breath-lyrics> (дата обращения 09.03.2025).
14. Video Editor Reacts to StrayKids & Charlie Puth 'Lose My Breath'. – URL: <https://rustube.cc/video/DPrQCFhtqYYcx5WpJsrQFg/> (дата обращения 09.03.2025).

М.В. Мазуренко, С.В. Смоличева

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ГЕРОЕВ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «МАШЕНЬКА»

Аннотация. В статье на примере эпизода расставания Ганина с Людмилой рассматриваются особенности невербального поведения героев романа В.В. Набокова «Машенька» как средство литературной характеристики в аспекте кинесических, паралингвистических, экстралингвистических и проксемических компонентов коммуникации. Делается вывод о стратегии и тактике поведения персонажей, превращающих роман в поэтическое исследование человеческой психологии.

Ключевые слова: В.В. Набоков, «Машенька», невербальное поведение, литературная характеристика, поведенческая стратегия и тактика.

M.V. Mazurenko, S.V. Smolicheva

FEATURES OF NON-VERBAL BEHAVIOR CHARACTERS OF V.V. NABOKOV'S NOVEL "MASHENKA"

Abstract. The article examines the peculiarities of non-verbal behavior of the characters in V.V. Nabokov's novel "Mashenka" as a means of literary characterization in terms of kinesic, paralinguistic,

extralinguistic and proxemic components of communication using the example of the episode of Ganin's separation from Lyudmila. A conclusion is made about the strategy and tactics of the characters' behavior, turning the novel into a poetic study of human psychology.

Key words: V.V. Nabokov, "Mashenka", non-verbal behavior, literary characteristics, behavioral strategy and tactics.

Невербальное поведение как междисциплинарное понятие является предметом изучения литературоведения, лингвистики и психологии. Это обусловлено сложностью самого понятия: «Невербальное поведение – внешняя форма существования и проявления психического мира личности; индивидуальная, конкретно-чувственная форма действий и поступков, передаваемых индивидом при помощи невербальных средств общения» [3, 14]. Как правило, «невербальное поведение передает несколько основных видов информации: эмоциональную, эстетическую, индивидуально-личностную, биофизическую, медицинскую, пространственную и психологическую» [5, 12].

Сущность и отдельные аспекты изучения невербального поведения традиционно рассматриваются с позиций социальной психологии, юридической психологии, речевой коммуникации и других наук (В.А. Лабунская «Невербальное поведение», 1986; М.А. Самохина «Изменение параметров невербального поведения при сообщении истинной и ложной информации», 2008; И.А. Ахьямова «Основные подходы к исследованию невербального поведения: история и современность», 2009 и проч.). В филологии и в литературоведении невербальная коммуникация – относительно новый ракурс исследования (А.В. Мишин «Невербальные средства коммуникации и их отражение в художественном тексте», 2005; Т.Ф. Теперик «Поэтика невербального поведения как предмет филологического исследования (на материале античных авторов)», 2016; Жэнь Фэй «Невербальная коммуникация и её отражение в художественном тексте (на материале произведений А.П. Чехова)», 2016 и др.).

Феномен невербального поведения личности понимается как инструмент, сопровождающий вербальную коммуникацию; он, по мнению Ю.А. Зайцевой, «усиливает эмоциональную насыщенность сказанного; выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений; поддерживает оптимальный уровень психологической близости между собеседниками; выражает изменение взаимоотношений партнёров по общению, формируя эти отношения» [2, 207].

Невербальное поведение объединяет различные компоненты: кинесику, просодику/паралингвистику, экстралингвистику, проксемику, такесику, ольфакцию.

В рамках заявленной темы исследования обратимся к тем из них, которые так или иначе представлены в набокковском романе в интересующем нас эпизоде расставания Ганина с Людмиллой.

Одной из основных характеристик невербального поведения является движение, то есть **кинесический компонент**, под которым понимают «зрительно воспринимаемый диапазон движений, выполняющих экспрессивно-регулятивную функцию в общении» [4, 25]. Однако кинесика – это не только язык тела (пантомимика – позы, жесты, осанка, направление движения, поклоны, походка; мимика; визуальный контакт и проч.), но и движения, совершаемые с использованием различных предметов (хлопанье дверью, поскрипывание стулом и проч.); сюда же относят и манеру одеваться, причёсываться, использовать аксессуары (сумки, зонты, украшения и т.п.)

Важнейшими характеристиками невербального поведения также являются **просодические/паралингвистические компоненты** (ритмико-интонационные характеристики речи – высота тона, громкость, тембр голоса, сила удара) и **экстралингвистические компоненты** (паузы в речи и психофизиологические проявления различных психоэмоциональных состояний человека – смех, плач, кашель, вздохи, хмыканье, зевание и др.). Они помогают в создании его образа, способствуют распознаванию его состояний, выявлению индивидуальности.

Наконец, **проксемические компоненты** – пространственно-временные характеристики коммуникации (взаимное расположение партнеров по общению, дистанция, угол поворота к собеседнику, конфигурация персонального пространства и т.п.) – позволяют довольно точно судить о социальном положении человека, его самооценке, стратегии и тактике его контактов, механизмах поведения.

Подчеркнём, что за невербальное поведение отвечает подсознание, в связи с чем невербальные каналы передачи информации с трудом поддаются сознательному контролю и информация, передаваемая по ним, считается соответствующей истинным намерениям собеседника, как утверждают профайлеры. В этом смысле невербальное поведение обладает рядом некоторых преимуществ над речевым общением. Исследователь Т.М. Власова отмечает следующие положительные моменты невербалики: многоканальность (мимика, жесты, звучание голоса и т. п.), непрерывность, краткость и простота, спонтанность и надёжность (невербальное поведение подчиняется нашему сознанию), большая действенность в силу большей эмоциональности [1]. Наблюдение над невербальным поведением помогает понять истинные чувства, намерения, поступки людей, позволяет убедиться в правдивости сказанного или лжи. Понимание языка невербального общения способствует эффективной коммуникации.

В художественном произведении исследование невербального поведения героев позволяет уточнить их литературную характеристику, раскрыть особенности их взаимоотношений, выявить авторскую позицию. Чтобы убедиться в этом, обратимся к роману В.В. Набокова «Машенька».

Невербальное поведение свидетельствует о стратегии и тактике героя в отношении с другими. Стратегией поведения принято считать план по достижению конечной цели, установку на определенную форму поведения и отношение субъекта к происходящему в целом, а не в общении с конкретным человеком. Стратегия реализуется посредством определенных тактик. Тактикой, как правило, называют частные приёмы, средства достижения цели, которые соответствуют выбранной стратегии, причём выбор тактики поведения зависит от контекста ситуации и цели субъекта [7].

Рассмотрим особенности невербального поведения героев в эпизоде расставания Ганина с нелюбимой им Людмилой. Лев Глебович долго не мог порвать эти отношения, хотя наигранность и фальшь женщины раздражали героя: *«Ему хотелось заломить руки, так, чтобы сладко и тоскливо хрустнули хрящи, и спокойно сказать ей: "Убирайся-ка, матушка, прощай"»* [6]. Лишь появление Машеньки в жизни Ганина заставило его решиться на разрыв. Проследим тактику невербального поведения героя в день его объяснения с Людмилой.

Поздно проснувшись, он *«раза два с тревожным, изумленным блаженством вздохнул, вспомнив, что вчера случилось»* [6] (накануне вечером он узнал о скором возвращении Машеньки). Сегодня Ганину казалось, что *«он помолодел ровно на девять лет»* [Там же]. Оживленное состояние героя выражалось в его невербальном поведении, – бреясь, он «поводил бровями» и «радостно улыбался», а оказавшись в знакомом ему доме, *«без волнения, поднялся на второй этаж, дернул кольцо звонка»* [6]. Горничная Людмилы не хотела пускать его в дом, объясняя это тем, что *«госпожа Рубанская еще спит»* [Там же]. На что Ганин, спокойно ответив *«все равно, мне нужно ее видеть»*, сам снял цепочку с двери и *«все так же решительно, отстранив локтем горничную, прошел в полусумрак коридора и стукнул в дверь»* [Там же]. Людмила же, ничего не подозревая, *«хрипловатым утреним голосом» спросила: «Кто там?»*, на что Ганин ответил: *«Я, отопри»* [Там же]. Мы видим, что движения героя решительны и полны уверенности, он неуклонно придерживается выбранной тактики в достижении поставленной цели – разрыва с Людмилой, в чём и заключается его стратегия поведения.

Обратимся к героине. Людмила демонстрирует типичную для неё поведенческую тактику – жеманность и неестественность, а также *«ложь, которую она, как запах духов, всюду влачила за собой, притворяясь то бедной девочкой, то изысканной куртизанкой»* [6]. Теперь же Людмила *«простукала босыми пятками к двери, повернула ключ и, раньше чем посмотреть на Ганина, побежала обратно к постели, прыгнула под одеяло. По кончику уха видно было, что она в подушку улыбается, ждет, чтобы Ганин к ней подошел»* [Там же]. Она еще не знает, с какими намерениями он появился так рано и неожиданно, поэтому ведет себя, как всегда, наигранно ребячась.

Однако герой, привыкший к её уловкам, вызывавшим у него лишь скуку, *«остановился посреди комнаты и так простоял довольно долго, бреча мелкими монетами в карманах макинтоша»* [Там же], будто бы отстранившись от происходящего. *«Людмила вдруг перевернулась на спину и смеясь распахнула голые худенькие руки»* [Там же]. В тексте подчёркивается, что

«утро к ней не шло: **лицо было бледное, опухшее, и желтые волосы стояли дыбом**» [Там же], – эта деталь, как и всё остальное в облике Людмилы теперь были противны Ганину. «Ну же, – **протянула она и зажмурилась**» [Там же]. Перестав брэнчать монетами, Ганин сказал тихо: «**Вот что, Людмила**», – в этот момент **она привстала, широко открыв глаза, и на заданный ею вопрос «Что-нибудь случилось?» он, пристально посмотрев на нее, ответил: «Да. Я, оказывается, люблю другую женщину. Я пришел с тобой проститься**» [6]. Отметим, что эти слова, явившиеся результатом взвешенного решения героя, были произнесены предельно бесстрастно и напрямую обнажали цель визита.

Кинесическая реакция Людмилы говорит, возможно, о том, что она ещё не осознала эти слова: «**Она заморгала спутанными своими ресницами, прикусила губу**» [Там же]. Ганин тем временем продолжал: «**Это, собственно, все. Мне очень жаль, но ничего не поделаешь. Мы сейчас простимся. Я полагаю, что так будет лучше**» [Там же]. И снова слова героя прозвучали отстранённо и равнодушно. Людмила, «**закрыв лицо, опять пала ничком в подушку**» [Там же]. Далее следует несколько сухих, безучастных фраз, брошенных Ганиным не к месту: «**Горничная не хотела меня впускать**», «**Вообще говоря, она какая-то неприветливая**» и «**Пора перестать топить. Весна**» [Там же], – сказал он немного погодя, чтобы просто сказать что-нибудь, когда сказать по сути уже нечего. На протяжении этого разговора поведение Людмилы не изменилось: она, «**уткнувшись в подушку, лежала как мертвая**» и «**все не шевелилась**» [6]. На основании этого можно полагать, что героиня была обескуражена происходящим и пребывала в растерянности, не ожидая такого поворота событий, о чём как раз свидетельствуют кинесические характеристики сцены.

Тогда, сказав всё, что было нужно, Ганин отрешённо «**прошел от двери к белому трюмо, потом надел шляпу. Он еще постоял, поглядел на нее молча и, издав горлом легкий звук, как будто хотел откашляться, вышел из комнаты**» [6]. Набоков прибегает здесь к экстралингвистическому компоненту невербального поведения, чтобы продемонстрировать эмоциональное состояние героя, который, возможно, мимолётно испытал некоторую неловкость, выбрав этот звук вместо слов прощания. Спеша покинуть дом и «**стараясь ступать тихо, он быстро прошел по длинному коридору, ошибся дверью, попал с размаху в ванную комнату, круто повернул и, столкнувшись опять с коренастой горничной, стал спускаться в последний раз по отлогой каменной лестнице**» [Там же]. То, как герой стремительно покинул дом, не медля ни минуты, при этом ошибся дверью, говорит о его сосредоточенности на произошедшем разговоре, оставленном теперь уже в прошлом, как и отношения с Людмилой: оказавшись на улице, «**Ганин почувствовал, что свободен**» [6]. Теперь темп его движений сменился: «**Он медленно шел по улице, курая на ходу**» [Там же], осознавая своё состояние, и мысли его, свободные теперь от гнетущих отношений с нелюбимой женщиной, занимала Машенька.

Таким образом, проследив последовательно тактику действий Ганина, мы видим, что она реализуется в рамках выбранной им стратегии поведения, которая заключается в необходимости разрыва отношений с Людмилой, так как «**то, что случилось в эту ночь, то восхитительное событие души, переставило световые призмы всей его жизни, опрокинуло на него прошлое**» [6].

На следующий день Ганин получил письмо от Людмилы. На конверте он «**равнодушно узнал косой, крупный, очень правильный почерк**» [6]. Конверт был с наклеенной вниз головой маркой, но крепко надушен (здесь Набоков обращается к ольфакторному характеристическому компоненту), и «**Ганин мельком подумал, что надушить письмо то же, что опрыскать духами сапоги для того, чтобы перейти через улицу**» [6]. Вероятно, Людмила писала письмо второпях, не забыв при этом надушить конверт духами, что у Ганина вызвало колкую иронию. «**Он надул щеки, выпустил воздух и сунул нераспечатанное письмо в карман. Спустя несколько минут он его опять вынул, повертел в руках и кинул на стол. Потом прошелся раза два по комнате**» [Там же]. Набоков прибегает здесь к специфическому кинесическому компоненту невербального поведения (движению с предметом), чтобы показать задумчивость героя, погружённого в свои размышления. Не придав значения этому письму и не интересуясь его содержанием, он забыл о нём, затеял уборку своей комнаты. Немного погодя вспомнил, «**загреб длинный конверт со стола, локтем отпахнул пошире оконную раму и сильными своими пальцами разорвал накрест письмо,**

разорвал опять каждую долю, пустил лоскутки по ветру, и бумажные снежинки полетели, сияя, в солнечную бездну. Один лоскуток порхнул на подоконник, Ганин прочел на нем несколько изуродованных строк:

...нечно, сумею теб...

...любовь.

Я только про...

...обы ты был сча...

Он щелчком скинул его с подоконника в бездну, откуда веяло запахом угля, весенним простором, и, облегченно двинув плечами, принялся убирать комнату» [Там же]. Набокову нет необходимости приводить полностью весь текст письма. Он понятен и из обрывков слов Людмилы. Прием полуслова Набоков здесь актуализирует визуальную форму повествования и дополняет поведенческие реакции Ганина. Полуслово – не просто словесный разрыв, а преднамеренный авторский шаг, выраженный в риторических приемах аферезы / аферезиса (усечения начальной части слова) и апокопы (усечения конечной части слова). Приемы аферезы / аферезиса и апокопы подчеркивают решение Ганина порвать с Людмилой, как, собственно и клочки ее письма, которые были выброшены им в «оконную бездну». Такое визуальное представление текста усиливает смысловые акценты сцены. Поведение героя, особенно то, как он, избавившись от письма, облегченно двинул плечами, свидетельствует о его безразличии к содержанию письма и к самой Людмиле, в отношениях с которой была поставлена окончательная точка.

Вместе с тем интересна и тактика Людмилы, очевидно, не заинтересованной в личном объяснении с глазу на глаз. Она предпочитает письмо как средство прекращения коммуникации, понимая: эпистолярное обращение не предполагает немедленного ответа. Сцена наглядно демонстрирует, что героиня недовольна таким разрывом и, вероятно, хотела бы оставить последнее слово за собой.

Таким образом, эпизод разрыва Ганина с нелюбимой женщиной ярко доказывает, что невербальный план позволяет понять собеседников, причины и мотивы поступков; служит регуляции диалога, усиливая или оттеняя смысл устных сообщений; устанавливает обратную связь, определяя отношения между собеседниками; способствует выражению их эмоционального состояния, открывает новые горизонты для понимания сюжетных коллизий, стратегии, тактики поведения персонажей и превращает роман «Машенька» в поэтическое исследование человеческой психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Власова, Т.М. Оценочные иллокутивные акты, реализованные с помощью невербальных средств общения (на материале английского дискурса) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – Владивосток, – 2012. – № 1. – С. 153-161. URL: file:///C:/Users/s_smo/Downloads/otsenochnye-illokutivnye-akty-realizovannye-s-pomoschyu-neverbalnyh-sredstv-obscheniya.pdf (дата обращения: 23.04.2025).
2. Зайцева, Ю.А. Невербальные техники выявления неискренности партнёра в деловом общении. Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме // Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск. – 2013. – С. 206-209. <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=sbfbvx&ysclid=male65oczi656233159> (дата обращения: 23.04.2025).
3. Князев, Б.А., Рыбаков, К.А., Гапанюк, Ю.Е. Обзор методов визуализации данных о вербальном и невербальном поведении человека. // Электронный журнал: Молодежный научно-технический вестник. – Москва: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qzhavz&ysclid=maleidfgho88212036> (дата обращения: 23.04.2025).
4. Лабунская, В. А. Невербальное поведение (Социал.-перцептив. подход) / В. А. Лабунская; / Отв. ред. И. П. Шкуратова; Рост. гос. ун-т им. М.А. Суслова. – Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та – 1986. – 135 с.
5. Морозов, В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. Москва: Изд. ИПРАН, 1998. – 164 с.
6. Набоков, В.В. Машенька. [Электронный ресурс]. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/proza/mashenka/mashenka-1.htm> (дата обращения: 23.04.2025).
7. Стратегии, тактики и стили поведения [Электронный ресурс]. – URL: <https://studizba.com/lectures/konfliktologiya/konfliktologiya/5601-strategii-taktiki-i-stili-povedeniya.html> (дата обращения: 24.04.2025).

**ПОЭТИКА ЭКСПРЕССИОНИЗМА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ В.В. МАЯКОВСКОГО
(ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВЕКА) В СИСТЕМЕ АВАНГАРДНЫХ ЯВЛЕНИЙ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема авангарда - феномена искусства XX века, зарождение и становление экспрессионизма в начале XX века, а также эстетические принципы и взаимосвязи авангардистских направлений, группировок и объединений начала XX века, как в России, так и в Европе. Стремление сказать новое слово заставляло авангардистов искать необычные формы выражения, снимая некоторые прежние запреты языка и зачастую эпатажируя публику. На примере яркого представителя авангарда - Владимира Маяковского - автор проводит исследование его творчества, уделяя особое внимание новаторским экспериментам этой выдающейся личности.

Ключевые слова: авангард, эпатаж, футуризм, поэтика экспрессионизма, поиск нового языка, художественная новизна, эстетика, урбанизм, средства выразительности, гротеск, поэтические эксперименты.

M.Yu. Mlchokhova

**POETICS OF EXPRESSIONISM IN THE EARLY LYRICS OF V.V. MAYAKOVSKY
(FIRST THIRD OF THE 20TH CENTURY) IN THE SYSTEM
OF AVANT-GARDE PHENOMENA**

Abstract. The article focuses on the problem of the avant-garde - the phenomenon of twentieth-century art and at the same time on the rise and formation of expressionism in the early twentieth century, as well as aesthetic principles and relationships of avant-garde trends, groupings and associations in the early twentieth century, both in Russia and Europe. The desire to say a new word forced avant-garde artists to look for unusual forms of expression, thus removing some of the earlier "taboos" of language and often shocking the public.

Using the example of an important representative of the avant-garde - Vladimir Mayakovsky - the author analyzes his work in the context of that time, while wishing to draw special attention to the innovative experiments of this outstanding personality.

Key words: avant-garde, shocking, futurism, poetics of expressionism, search for a new language, artistic innovation, aesthetics, urbanism, means of expression, grotesque, poetic experiments.

В последнее время в современном литературоведении рассматривается версия ранней поэзии В.В. Маяковского не как яркого представителя футуризма, а как представителя экспрессионизма. Действительно ли это так? Каковы границы понятия «экспрессионизм»? В чём сущность и каково его происхождение?

Прежде чем ответить на эти вопросы, хотелось бы обратиться к авангарду – феномену искусства XX века и некоторым его представителям.

Кризис культуры, выражением которого была, в частности, Первая мировая война, привел к возникновению новых эстетических направлений, к появлению новых творческих групп и течений... Последовавшая за ней русская революция 1917 года сменила все ориентиры. Авангард явился реакцией на начавшиеся глобальные процессы революционного переустройства мира, поставив своей целью создание принципиально нового искусства. Как западноевропейский, так и русский авангард безоговорочно принял научно-технический прогресс. И тот, и другой являлись выражением новаторских идей качественного обновления языка и форм искусства. Принципы авангардизма восприняли такие литературно-художественные течения, как экспрессионизм, абстракционизм, кубизм, футуризм, дадаизм, сюрреализм и др. [2; 83].

Авангард как явление культурной жизни охватил все её значимые стороны – живопись и архитектуру, поэзию и музыку, литературу и театральное искусство и представил крупные фигуры XX века: художников – Марка Шагала, Казимира Малевича, Василия Кандинского, Пабло Пикассо, Михаила Ларионова и Наталью Гончарову, поэтов – Велимира Хлебникова, Владимира Маяковского, Гийома Аполлинера и др.

Что же было определяющим для новых авангардистских направлений, группировок и объединений начала XX века?

Авангардисты считали, что традиционное искусство начала XX века пришло к упадку. По их мнению, была необходима коренная реконструкция основ художественного творчества. Понятие художественной новизны было ключевым для эстетического миропонимания представителей авангарда.

Одним из основных направлений в искусстве авангарда XX века стал футуризм, впервые заявивший о себе в 1909 г. в Париже. Футуристы активно решали проблемы человека новой индустриальной эпохи. С их точки зрения, искусство должно было изображать технический прогресс и прославлять его достижения. Психологический самоанализ, чрезмерная эмоциональность модерна и позднего романтизма отошли на задний план перед наступательным движением футуризма, т.к. его представители отрицали такие категории как «творчество» и «вдохновение», впрочем, как и восприятие художником реального мира.

Целью творческих исследований становится активная личность, живущая в стремительном темпе современного города. Важную роль в понимании эстетики футуризма играет идея агрессивного индивидуума.

Изображая необычную действительность, художники-футуристы олицетворяли стремительность надвигающейся промышленной эпохи, её техницизм и урбанизм. Так, итальянские футуристы утверждали, что новая техника меняет человеческую психику, а это требует изменения всех изобразительно-выразительных средств искусства. Таким образом, итальянский футуризм отличался стремлением к разрушению привычной эстетики. В отличие от итальянских, русскими футуристами преследовались более жизненные и более гуманистические цели – это, прежде всего, активное участие нового искусства в социальном строительстве.

Основными факторами выражения новой реальности стали время и скорость. Художники ощущали атмосферу города через многократно повторяющиеся, как в кинокадрах, движения человека, автомобиля. Эти движения как бы разбивались на составные части. Чаще всего художники-футуристы сравнивали твёрдость человеческих движений с функционированием технических механизмов, отождествляя человека с машиной. Музыканты делали замену чувствам при помощи воспроизведения механических (машинных) движений.

В России футуризм сначала проявился в живописи, и только потом – в литературе. Датой рождения футуризма в России стал 1910 год. В отличие от итальянского, русский футуризм не имел серьёзной философской основы, в нем была энергия отрицания, энергия критики и обличения. Развиваясь в атмосфере Серебряного века, русские футуристы отрицали наследие символизма, сознательно эпатировали читателя и слушателя, проповедовали: антиэстетизм, стихийное ощущение неизбежности крушения старого; стремление осознать через искусство грядущий «мировой переворот» и возникновение «нового человечества». Процесс художественного творчества осмыслился футуристами не как подражание природе, а как её продолжение, создающее «новый мир» благодаря творчеству поэта. Общей установкой футуризма были синтез текста, музыки и живописи (графики), смешение видов искусства и стилей, так же как возвращение к «первоначалам», когда язык был «частью природы», по мнению В. Хлебникова [3; 85]. На основе живого разговорного языка футуристы разрабатывали тонический стих, фонетическую рифму, новые интонации, которые были бы способны озвучить многотысячные аудитории на площадях. Они требовали неограниченного «словоновшества», вплоть до изобретения искусственного языка, что привело к созданию зауми. Литературный язык подвергался реформам, предельно расширялся «материал» творчества. Отсюда и словотворчество футуристов, живописность их поэзии, богатство ассоциаций [3].

Одним из крупнейших представителей футуризма стал Владимир Маяковский. Его вхождение в русскую литературу было стремительным, уверенным и дерзким. Литературный дебют поэта состоялся в 1912 году, когда в футуристическом альманахе «Пощечина общественному вкусу» были опубликованы его стихотворения - «Ночь» и «Утро». Ранняя поэзия Маяковского поражает многообразием жанровых образований. Это и оригинальные зарисовки городского пейзажа («Ночь», «Утро», «Порт», «Вывескам» и другие), и стихотворные монологи, прямо обращенные к слушателю («Нате!», «Вам!», «Послушайте!»), сатирические гимны («Гимн взятке»). В ранних стихах Маяковского есть и напряженный ритм, и неожиданность поэтических сравнений. Преображая привычные явления и предметы, Маяковский создает изощренный образ, притягивающий внимание, иногда отталкивающий, слишком живой, даже кошмарный: «фокусник рельсы тянет из пасти трамвая», «слезают слезы с крыши в трубы», «адище города», «гроба домов», «кривая площадь», «змеевидные рельсы», «решетка проводов», «башен кривые выи» (т. е. шеи), «перекрестком распяты городовые», «бабочка поэтиного сердца», «церковка сердца», «по мостовой моей души изъезженной», «туман с кровожадным лицом каннибала жевал невкусных людей», «я люблю смотреть, как умирают дети...», «крикнул аэроплан и упал туда, где у раненого солнца вытекал глаз», «улица муку молча перла, крик торчком стоял из глотки», «...я одинок, как последний глаз / у идущего к слепым человека!», «...Ветер колючий трубе вырывает / дымчатой шерсти клочок. / Лысый фонарь сладострастно снимает / с улицы черный чулок», «Улица провалилась, как нос сифилитика...» [4].

Во многих произведениях раннего периода творчества Маяковского можно ощутить экспрессионистические новшества: звук может быть представлен целостным образом. Стихотворные эксперименты поэта касались всех тропов и фигур. Стали известными строки Маяковского: «Я сразу смазал карту будня, / Плеснувши краску из стакана; / Я показал на блюде студня / Косые скулы океана. / На чешуе жестяной рыбы / Прочел я зовы новых губ / А вы, ноктюрн сыграть могли бы / На флейте водосточных труб?» (1913). «Простыни вод под брюхом были. / Их рвал на волны белый зуб. / Был вой трубы - как будто лили / любовь и похоть медью труб. / Прижались лодки в люльках входов / к сосцам железных матерей. / В ушах оглохших пароходов / горели серьги якорей» (1912). Или: «Это труднее, чем взять тысячу тысяч Бастилии!», «...вы смотрите устрицей из раковин вещей», «В огне, жуками всех систем, жужжат автомобили», «Улицы — наши кисти / Площади — наши палитры», «Толпа - пестрошерстая быстрая кошка...», «Угрюмый дождь скосил глаза...», «враждующий букет бульварных проституток...» [4] - таких примеров можно привести много, поэт увлечен игрой фантазии. Зачастую в ранней лирике Маяковского можно увидеть взаимосвязь урбанистического пейзажа с психологией человека, описание социальных пороков с высокими устремлениями поэтической личности. Можно также отметить и необычность по своему соединению многих его образов и метафор, удивительно точно передающих моменты реальной действительности и эпатазирующих читателя.

Следует сказать, что поэтика футуризма определённым образом связана и с поэтикой экспрессионизма.

Экспрессионизм, по своему определению, (фр. expressionisme, от лат. expressio – выражение, выразительность) является направлением в искусстве и литературе первых десятилетий XX века, особенно ярко проявившееся в Германии и Австрии. Кроме того, это тенденция, периодически возникающая в изобразительном искусстве, литературе и кино, характеризующаяся стремлением к деформации и стилизации форм, динамизму и гротеску ради создания мощной выразительности художественного образа и отражения мироощущения автора [5; 537, 350].

Рассматривая особенности экспрессионизма, мы понимаем, что черты последнего оказываются близки многим авангардным школам вследствие восприятия художниками эпохи своего существования как периода болезненных кардинальных изменений, уничтожения всего привычного и ранее имевшего истинную ценность.

Важно отметить, что типологическое сходство поэтики и в какой-то мере мировоззрения сторонников футуризма и экспрессионизма усилилось в годы Первой мировой войны и последовавших революций. Предчувствие войны, предгрозовая атмосфера ассоциировались у многих художников начала XX века с возможностью обновления, с очищением, с поиском нового способа

высказывания, выражения изменившегося мировосприятия. Однако в разных школах намечаются различные пути к творческой свободе самовыражения.

Футуризм как одно из основных направлений авангарда не стал исключением и сформировал собственную концепцию искусства и творческой личности в нём. В произведениях футуристов возникает гипертрофированный образ индивидуума, в котором заложен мощный потенциал сил и чувств, ищущих выхода.

В. В. Маяковский принял войну как призыв футуристов к действию. В его поэзии формируются мотивы титанизма и богоборчества. Масштабность личности героя предопределяет ему одиночество и болезненные переживания: «Если б был я // маленький, // как Великий океан, - // на цыпочки б волн встал, // приливом ласкался к луне бы. // Где любимую найти мне, // такую, как и я?» [6; 298], «В какой ночи, // бредовой, // недужной, // какими Голиафами я зачат - // такой большой // и такой ненужный?» [6; 299].

В произведениях экспрессионистов человек мал, слаб физически, но его чувства показаны гиперболизировано. Они причиняют человеку страдания, поэтому эмоции героя выражаются в крайних проявлениях крика, ужаса, гримасы боли, в спазмах. В ранний период творчества В. В. Маяковский сближается с экспрессионистами в передаче сильного переживания героя через образы крика и судорог, деформации образов: «Людам страшно – у меня изо рта // шевелит ногами непрожеванный крик», «Не слова – судороги, слипшиеся комом» [6; 296-297]. Чувства и эмоции изображаются превосходящими силы человека, поэтому в произведениях экспрессионистов часто возникает мотив сумасшествия героя.

В творчестве В. В. Маяковского можно обнаружить созерцание своей жизни как трагедии, в которой поэту отведена роль проповедника, сокрушающего богов во имя человека и всеобъемлющей гармонии, гиперболизацию чувств и образов («Владимир Маяковский», 1913; «Облако в штанах», 1915; «Война и мир», «Человек» 1917).

Так, в художественном мире Маяковского – Христос из иконы сбежал, в «Войне и мире» – все бежали, и Саваоф, и Будда, и Аллах, и Иегова [5; 227]. В «Облаке в штанах» – вселенная спит, /положив на лапу / с клещами звезд огромное ухо [7; 195].

Таким образом, наиболее часто встречающиеся мотивы, определяющие общую картину художественного мира экспрессионизма: богооставленность мира, безумие социальной действительности, обездуховленность и поэтому уродливость плоти и её торжество, агрессивность мира по отношению к человеку, страх и одиночество, страдание и искупление, приближение социального взрыва (решительных общественных перемен или катастрофы), богоборчество и др.

Если рассматривать с экспрессионистической точки зрения поэтику раннего В.В. Маяковского, то зачастую можно обнаружить переход метафоры в гротеск. К примеру, в лирике Маяковского – это вываливающийся на эстраду живот, растущий и сияющий от пота [7; 214], желудок в панаме, слепая кишка в очках [7; 84], люди, которые лопаются, проевшись насквозь [7; 191].

Следует также отметить и пластику в ранней лирике Маяковского – она обычно передаёт напряженность переживания, кульминацию чувств – чаще горя, страдания, боли, отчаяния, гнева.

В дряхлую спину хохочут и ржут
канделябры [7; 176].

...и подошвами сжатая жалость визжала:

«Ах, пустите, пустите!» [7; 64].

Простоволосая церковка к бульварному изголовью
припала – набитый слезами куль [7; 72].

Особое значение в ранней лирике В. В. Маяковского приобретает метафора, бросающая вызов здравому смыслу: «...полночь промокшими пальцами шупала / меня и забитый забор...»; «Нахлынули слухи. Тихие. / Заходили на цыпочках...»; «...качается / в каменных аллеях / полосатое лицо повешенной скуки...»; «Каждое слово, даже шутка, / которое изрыгает обгорающим ртом он, / выбрасывается, как голая проститутка / из горящего публичного дома»; ночь насаждает «...задом на город» (там же 7; 8, 218, 153, 180).

Показателен для экспрессионизма и интерес В. В. Маяковского к городу, веку промышленного и научно-технического прогресса во взаимосвязи с концепцией человека как человека соци-

ального, предназначение которого состоит в создании приемлемых для индивидуума, способствующих полноценной жизни общественных отношений. [1; 21].

Город В.В. Маяковского строится на основе перевернутых событий и состояний: причины и следствия, реальность и возможность, замысел и результат теряют в его подаче всякую связь, выражая «оборотническую» сущность мира, в котором талант и душа не знают покоя: вещи и их творцы меняются местами... техника предстаёт как модель, основа....

Таким образом, ранней лирике Маяковского свойственна деструктурированность современного мира, утратившего цельность, устойчивость. Поэт акцентирует внимание на влиянии войны, на технологиях, превосходящих людей, на хаосе, разрушении, «искажении» мира, а также хаосе вне войны...

В качестве примера проведем анализ и интерпретацию одного из ранних произведений В. Маяковского «Адище города»:

Адище города окна разбили
на крохотные, сосущие светом адки.
Рыжие дьяволы, вздымались автомобили,
над самым ухом взрывая гудки.
А там, под вывеской, где сельди из Керчи, —
сбитый старикашка шарил очки
и заплакал, когда в вечереющем смерче
трамвай с разбега взметнул зрачки.
В дырах небоскребов, где горела руда
и железо поездов громоздило лаз, —
крикнул аэроплан и упал туда,
где у раненого солнца вытекал глаз.
И тогда уже — скомкав фонарей одеяла —
ночь излюбилась, похабна и пьяна,
а за солнцами улиц где-то ковыляла
никому не нужная, дряблая луна.
1913

Название стихотворения задает целостное пространство мира - «адище города», страшный ад, возведенный в степень, но уже в первых строках мы видим, что это пространство раздробленное, разбитое на части: «Адище города окна разбили // на крохотные, сосущие светом адки...». Адище и адки — два неологизма, созданные В. Маяковским. Картина вечера, образ вечернего города, которые часто используются в поэтических произведениях, здесь создаются по другим законам. Город — «адище» — распадается на множество крохотных «адков» квартир, в микромире которых так же гадко, как и за пределами «небоскребов». Город трагичен. В нем постоянно происходит насилие, живое и неживое смешиваются, неживое приобретает черты живого: «Рыжие дьяволы, вздымались автомобили», «трамвай с разбега взметнул зрачки», «крикнул аэроплан», «у раненого солнца вытекал глаз», «ночь излюбилась, похабна и пьяна», ковыляла «дряблая луна». Единственный в стихотворении человек — подслеповатый «сбитый старикашка», испуганный, плачущий, искалеченный.

Автором отчетливо показана динамика мира — все его элементы движутся, но при этом их движение хаотично: «там, под вывеской», «в вечереющем смерче», «в дырах небоскребов», «крикнул аэроплан и упал туда», «где-то ковыляла». Мы видим в произведении «дерзкие», размашистые, гипертрофированные, гиперболизированные образы....

Мир наполнен звуками: взрывают гудки автомобили, плачет старикашка, кричит аэроплан, — все это дисгармония. Слово разбили тоже передает звук, но здесь все наоборот - окна отражают заход солнца, то есть слово разбили обозначает и цвет, оно обманывает читателя.

В. Маяковский задает цветовую гамму стихотворения с помощью красных, огненных, очень ярких и агрессивных оттенков: отраженный в окнах свет заходящего солнца («сосущие светом адки»), рыжие автомобили, зрачки трамвая, горящая руда, глаз раненого солнца. В конце стихотворения поэт показывает постепенное угасание цветов: «И тогда уже — скомкав фонарей

одеяла...»; выделяет роль солнца - если в начале стихотворения, свет заходящего солнца дробился в окнах, то в конце стихотворения солнце снова разбивается на части, только теперь оно наполняет собой улицы – «за солнцами улиц».

В. Маяковский ломает привычную картину, хотя возможно, что последний образ - мир, полный солнца, - более традиционен. Но в отличие от обычного восприятия, мы не ощущаем его положительных эмоций.

С помощью образа «вечереющего смерча» автор вводит в стихотворение движение времени. Показательно в произведении наличие солнца и луны, которые определяют течение времени и указывают на присутствие объектов этого страшного мира: «И тогда уже – скомкав фонарей одеяла – ночь излюбилась, похабна и пьяна, а за солнцами улиц где-то ковыляла никому не нужная, дряблая луна».

Ночь прошла, ее течение передано неологизмом излюбилась, который и на смысловом, и на фонетическом уровне создает ощущение длительности и в то же время завершенности времени. Можно представить место этой ночи в цепи других ночей, событий и понять, что это только звено цепи времени. Полная картина будет еще ужаснее.

При этом в стихотворении «Адище города» мы не имеем дело с традиционным для русской поэзии моментом бытия, перед нами некий рваный отрезок времени в некоем разбитом пространстве. Но пространство при внимательном рассмотрении все-таки традиционно: есть верх и низ, вертикаль и горизонталь. Хотя «адище» (а это тоже «усилительное», гиперболическое выражение) утяжеляет пространство, опрокидывает его, открывая самые глубины, самое пекло. В конечном итоге перед нами возникает почти живописное полотно, пугающая картина.

Лирический герой как таковой в стихотворении отсутствует, есть посторонний наблюдатель, видящий этот мир и описывающий его. Мир для него страшен, агрессивен, фантастичен. Привычные образы сознательно гиперболизируются, их создатель находится в позиции вызова по отношению к миру, в котором для него нет светлой краски. Исключение – бедный старикашка, которого читатель может и пожалеть, поскольку наблюдатель не случайно употребляет слово «бедный», несущее некоторую эмоциональную оценку. Правда, есть еще один одинокий герой – луна, также «никому не нужная, дряблая», ковыляющая.

Интересно отметить, как соотносены в стихотворении элементы живой и неживой природы: те и другие уравниваются в правах. Природа не имеет власти над человеком, а человек - автор, отображающий мир по своему усмотрению, - правит миром, заново «крестит» мир, дает имена привычным реалиям жизни. Многим читателям такое восприятие мира кажется болезненным, ненормальным, автор как бы сознательно отталкивает от себя читателя, бросая вызов и ему. Вызов - всем!

Картина происходящего в полном объеме создается Маяковским нагромождением метафор, олицетворений, неологизмов. Не сложно доказать, что данное поэтическое произведение принадлежит перу экспрессиониста, – на основании анализа текста можно сделать соответствующие выводы.

Это стихотворение типично для раннего творчества В. Маяковского: гротескная действительность (образ города), господство гиперболы, деформация привычного, необычные ракурсы, разрушающие традиционные представления о построении поэтического пространства, живописные приемы, словотворчество.

Важно отметить, что во многих стихах Маяковский как бы поэтически разрушает старый мир, последовательно, в каждом образе – разврат, дисгармония, пагубность города (а город - средоточие разложения, такова главная черта урбанистики Маяковского). Это дано последовательно, в предельном выражении - ничего не остается от старой жизни в этом новаторском поэтически разрушаемом мире. Это главное в раннем Маяковском.

Развернутый выше анализ дает основание считать, что в русской литературе начала XX века ранняя лирика В.В. Маяковского демонстрирует художественную систему, типологически схожую сложившемуся позже экспрессионизму, с его специфической концепцией деформированного, распадающегося мира и деструктивной поэтикой, отличающейся предельным акцентированием идей и эмоций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Abstraktion und Einfühlung [Текст] / Wilhelm Worringer. – 10., unveränd. Aufl. - München: Piper, 1921. – XI, – 179 с.
2. Базилевский, А. Б., Гирин, Ю. Н., Зверев, А. М., Земсков, В. Б., Кофман, А. Ф., Саруханян, А. П. (руководитель издательского проекта) Авангард как стиль культуры. Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М.: ИМЛИ РАН. – 2002. – 568 с.
3. Lehrmann, Graziella. De Marinetti à Mayakovski: Destins d'un mouvement littéraire occidental en Russie: Thèse.../ Lehrmann Graziella. – Fribourg(Suisse), imprimerie de la Gare. 1942. – 133 p.
4. Маяковский, В. В: Полное собрание сочинений в двух томах. – М.:Правда.– 1987. – 767 с.
5. Павлова, Н. С. Экспрессионизм // История немецкой литературы. Т.4. – М.:– 1968.– 614 с.; Большая российская энциклопедия // <https://old.bigenc.ru/literature/text/4927841>
6. Поэзия Серебряного века: антология. М.: Эксмо.– 2012. – 702 с.
7. Экспрессионизм: Сборник статей /Под ред. Е. М. Браудо и Н. Э. Радлова. – Петроград ; Москва: Всемирная литература.– 1923. – 232 с.

УДК 821.161.1

Нурбек кызы Акинай

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.П. ЧЕХОВА

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные проблемы воспитания в художественных произведениях Антона Павловича Чехова. Писатель поднимает важные вопросы воспитания молодого поколения в духе нравственности. Особое внимание уделяется внутреннему миру героев. Человеческие чувства и переживания изображаются писателем в психологическом аспекте. Осмысление духовного мира помогает глубже понять процесс воспитания, где важен не только образовательный процесс, но и самосознание, самокритика и способность к личностному росту. Тема воспитания в контексте творчества А. П. Чехова актуальна и сегодня, так как вопрос правильного подхода к формированию личности молодежи остается важным для общества.

Ключевые слова: рассказ, Таганрог, писатель, жизнь, воспитание, врач, нравственность, душа, свобода, труд.

Nurbek kyzy Akinai

ISSUES OF EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION BASED ON THE WORKS OF ANTON CHEKHOV

Abstract. This article examines the current problems of the education of the artistic works of Anton Pavlovich Chekhov. The writer raises important issues of educating the younger generation in the spirit of morality. He pays special attention to the inner world of the characters. The writer portrays the human feelings and experiences of the characters in a psychological aspect. Understanding the spiritual world helps to better understand the process of upbringing, where not only the educational process is important, but also self-awareness, self-criticism and the ability for personal growth. The theme of education in the context of creativity of A. P. Chekhov is still relevant today, as the issue of the right approach to the formation of the personality of young people remains important for society.

Key words: short story, Taganrog, writer, life, upbringing, doctor, morality, soul, freedom, work.

Сегодня Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета является одним из ведущих учебных заведений России. Первые шаги к созданию института начались в конце 1920-х годов, когда в советской

России возникла потребность в новых учебных заведениях для удовлетворения спроса на педагогов, особенно в связи с переходом к новой системе образования. В этом контексте Таганрог был выбран в качестве одного из центров, где можно было бы открыть педагогический институт, учитывая, что в городе уже есть развитая инфраструктура и образовательные традиции. Первоначально он был основан на базе учительского института, а затем постепенно превратился в полноценное высшее учебное заведение. Он начинал с небольшого числа факультетов, но постепенно расширялся, предлагая новые программы подготовки преподавателей по различным предметам.

В последующие десятилетия институт развивался, расширял число факультетов, совершенствовал материально-техническую базу, активно сотрудничал с другими высшими учебными заведениями. В 1990-х годах институт получил статус университета, что позволило ему значительно расширить свои образовательные и научные возможности. На протяжении всей своей истории Таганрогский государственный педагогический институт играл большую роль в подготовке педагогических кадров для школы, а также стал одним из центров научной и культурной жизни края.

Как нам известно, город Таганрог известен всему миру не только как малая родина А.П. Чехова, Ф. Раневской и других великих деятелей искусства и литературы, но и как значимый культурный центр. Родной город Антона Чехова, Таганрог, был в свое время местом, где пересекались различные социальные слои, и это значительно повлияло на формирование писателя. В городе жили как бедные, так и более обеспеченные люди, что оставляло заметный след в его произведениях. Наблюдая за этим социальным разрывом, Чехов стал свидетелем сложностей жизни, связанных с бедностью, неудовлетворенностью и трудностями быта. Это ощущение безысходности и невозможности изменить свою судьбу нашло отражение в его творчестве, где город, с его контрастами и проблемами, стал символом глубоких внутренних конфликтов человека.

В 1879 году А. П. Чехов уехал из Таганрога в Москву. В 1884 году он окончил медицинский институт, получив специальность врача. Чехов работал врачом в различных медицинских учреждениях Москвы и часто бесплатно лечил бедных людей. Изображение душевного мира простого народа стало главной задачей писателя Антона Павловича Чехова. Он начинает проникать в глубину души своих героев и начинает понимать причины пороков общества. «В человеке должно быть всё прекрасно: и лицо, и одежда, и душа и мысли»— писал Чехов [1]. Писатель, работая врачом, будучи на Сахалине, убедился, что человек должен иметь чистоту мысли, души, одежды, тела. Только чистота должна спасти мир. Писатель своими глазами видел, как жили ссыльные люди на Сахалине. Действительно, они нуждались в помощи. Он ежедневно встречается с больными, особенно, с каторжниками, начал, убеждаться в том, что дальше нельзя жить так. Надо оказать помощь в перестройке мышления людей. Они без трансформации духовного мира к внешнему миру не в состоянии быть свободными и счастливыми. Писатель замечает, что люди стремятся к свободе и счастливой жизни. Он записывал рассказы, исповедь каждого больного и ссыльного. В результате Чехов становится мастером души обездоленных, больных, замученных ссыльных людей. Думается, сама жизнь дала столько знаний писателю, что ни один университет не дал такого практического знания. В душе писателя появляется и формируется боль и чувства, переживание за судьбы людей, которые ищут путь к свободе, счастливой жизни. Именно Сахалин стал толчком в формировании гуманистических взглядов и мировоззрения великому писателю. Именно Сахалин открыл в Чехове талант писательского мастерства.

Чехов старался максимально реализовать себя на писательской поприще. Он убедился, что надо лечить всю Россию и спасти народ от дурных привычек и мыслей, которые мешают жить свободно и счастливо. «Пока человек чувствует боль,- он жив. Пока человек чувствует чужую боль - он человек» - писал А. П. Чехов[1].

Произведения Антона Чехова, затрагивающие тему воспитания, отражают важность не только образования, но и воспитания нравственных и человеческих качеств. Чехов с присущей ему тщательностью описывает процесс формирования личности через отношения между учителями и учениками, а также через различные жизненные ситуации.

Таганрог оставил глубокий след в творчестве А.П. Чехова. Юные годы, проведенные в этом городе, повлияли на его восприятие мира, а также на его творчество. В Таганроге он столкнулся с жизнью разных социальных слоёв населения и людей, что помогло ему развить свой уникальный взгляд на человеческую природу и сложность персонажей.

Он родился в Таганроге в 1860 году и провёл там большую часть своего детства и юности, до того как уехал учиться в Москву. Таганрог оставил в памяти писателя яркие впечатления, которые позже нашли отражение в его произведениях. В Таганроге Чехов был свидетелем жизни маленького провинциального города, с его обыденностью, маленькими радостями и горестями людей. Эти наблюдения он использовал для создания точных и глубоких характеров в своих произведениях. Например, в рассказах о жизни провинциальных городов Чехов часто изображает маленькие, но очень значимые детали, характерные именно для того времени и места.

Таганрог был для Чехова не только местом детства, но и тем источником, который сформировал его взгляд на людей, их слабости и стремления. Считается, что многие образы из его произведений связаны с этим городом, и он часто описывал его атмосферу в своих рассказах. Первые его произведения «Безотцовщина» (1876 г.) и водевиль «Недаром курица пела» (1876) отражают жизнь людей, окружающих его в ранние годы. Пьеса А.П. Чехова «Безотцовщина» представляет собой одно из его ранних произведений, в котором уже проявляются ключевые черты его творчества. В пьесе затронуты важные социальные и психологические темы, такие как одиночество, семейные проблемы, социальная несправедливость и сложные отношения между людьми. Главный конфликт пьесы связан с судьбой девушки, которая воспитывается без отца, что символизирует отсутствие моральной опоры и поддержки в ее жизни. В пьесе раскрываются отношения между взрослыми, социальная несостоятельность, невозможность людей находить выход из трудных ситуаций. Сами персонажи часто оказываются в ловушке жизненных обстоятельств, и внутренние конфликты становятся основным двигателем сюжета. Чехов в «Безотцовщине» поднимает темы социальной изоляции и беспомощности. Главные герои сталкиваются с тяжелыми условиями жизни и не могут найти путь к личному счастью или гармонии. Это, безусловно, отражает реальность того времени и, возможно, частично автобиографично для самого Чехова, который родился и вырос в Таганроге, где видел многие социальные проблемы. Пьеса также затрагивает тему семейных отношений, особенно в контексте того, как отсутствие отца или заботы может оказывать влияние на воспитание и мировоззрение детей. Мать в пьесе не в состоянии должным образом исполнить свои обязанности, а отсутствие отца приводит к чувству неполноценности у главной героини [2].

Чехов, даже в этом раннем произведении, уже демонстрирует свой уникальный стиль, сочетающий реализм и психологизм. Он не дает прямых оценок своим персонажам, а лишь ставит их в такие обстоятельства, в которых они должны сами раскрыться. Чехов часто использует иронию и скрытую критику, чтобы показать слабости человеческой натуры, а также подчеркивает бесчеловечность социальных структур того времени. Таким образом, пьеса «Безотцовщина» – это произведение, которое показывает Чехова не только как социального наблюдателя, но и как глубоко понимающего психолога. Он анализирует не только внешние факторы, но и внутренний мир своих героев. Таганрог, с его специфической социальной структурой, стал важным фоном для формирования чеховских тем и образов, которые будут развиваться в его более поздних работах. Через «Безотцовщину» Чехов не только создает яркую картину общества, но и предлагает философские размышления о человеческой судьбе, что, безусловно, делает эту пьесу важным этапом на пути к более зрелому и глубокому творчеству писателя.

Водевиль Антона Чехова «Не зря курица пела» - пример раннего творчества писателя и один из первых его литературных экспериментов в жанре легкой комедии. Он был написан, когда Чехову было всего 16 лет, и эта работа типична для XIX века и включает в себя черты водевиля, характеризующегося легким, игривым и живым комическим эффектом. Сюжет водевиля основан на обычных бытовых сценах с участием простых людей. Персонажи водевиля – представители мелкого простого класса, мельники, сталкивающиеся с различными жизненными трудностями. Сюжет водевиля вращается вокруг небольших недоразумений и комических ситуаций, в которых отношения между персонажами становятся напряженными, но все заканчивается примирением.

Жизнь показана как комедия и трагедия одновременно. Чехов через смех и иронию показывает, что в жизни людей часто бывают забавные моменты, которые влияют на их судьбу. На первый взгляд, абсурдные ситуации в произведении содержат элементы правды о том, как люди обостряют свои отношения по очень незначительным причинам. Водевиль написан с элементами гротеска и абсурда, что придает произведению особый чеховский стиль. Он еще не отошел от традиций комедийного театра того времени, но демонстрирует свой подход к изображению человеческого зла. В диалогах можно наблюдать ярких персонажей, с которыми Чехов позже продолжит развивать свои наблюдения о людях, их слабостях и недостатках. Пьеса "Не зря курица поет" - это произведение, которое через легкость водевиля и комизм затрагивает серьезные темы, такие как человеческие слабости, абсурдность социальных условностей и незначительность жизненных проблем. В нем прослеживаются основные черты творчества Чехова: внимание к характеру человека, сатира на социальные порядки и интерес к темам, которые станут ключевыми в его более поздних работах [3].

Рассказ Антона Чехова «Человек в футляре» (1898) – это история о страхе перед жизнью, о попытке спрятаться от всего нового и непонятного. Главный герой, Беликов, живёт в своём «футляре» – образе замкнутости и изоляции от окружающего мира.

Беликов боится всего, что нарушает привычный ему порядок. Он носит «чехол» не только для зонта, но и для своей души. Он не любит перемен, избегает общения и постоянно повторяет: «Как бы чего не вышло». Для него главное – жить по правилам и никогда не выделяться [4]. Однако такая жизнь приводит его к одиночеству и страданиям. Беликов не умеет радоваться простым вещам, а его страх перед миром становится разрушительным. Даже когда в его жизни появляется возможность счастья – знакомство с Варенькой, – он всё равно не решается что-то изменить.

Чехов показывает, что жизнь в страхе превращает человека в тень самого себя. Беликов, пытаясь уберечься от внешнего мира, лишает себя настоящих чувств и радости. Он словно прячет свою душу в футляр, чтобы не допустить в неё ничего нового. «Человек в футляре» – это предупреждение для каждого из нас. Чехов напоминает, что нельзя жить в страхе перед жизнью. Мир велик и разнообразен, и, закрываясь от него, мы лишаем себя самого главного – свободы и счастья.

Рассказ Антона Павловича Чехова «Человек в футляре» раскрывает свой глубокий философский смысл через образ главного героя – Беликова, учителя греческого языка. Живя в провинциальном городе, Беликов представляет собой воплощение замкнутости, консервативности и боязни перемен. Все его поступки и привычки символически указывают на стремление спрятаться от окружающего мира, словно он живет в своеобразном футляре, защищая себя от неожиданностей жизни. Боязнь новых идей, стремление к порядку и стабильности, неприступность и отчуждение – все это характеризует мышление человека в футляре. Беликов избегает всего нового и непривычного, предпочитая изолировать себя от мира в своей «раковине». Этот образ приобретает статус метафоры, показывая нескончаемую борьбу между жизнью и страхом перед ней.

Одна из ключевых тем рассказа – это ограниченность и замкнутость, которая лишает человека радости и полноты жизни. Проникновение в жизнь Беликова чего-то нового и чуждого, будь то любовь к Вареньке или простая человеческая близость, вызывает у него ужас и сопротивление. Эта неспособность к восприятию новых эмоций и впечатлений приводит его к духовной стагнации и уродству.

Пьеса Антона Павловича Чехова «Дядя Ваня» (1897) является одним из величайших произведений русской литературы, которое затрагивает важные вопросы человеческой жизни, межличностных отношений и смысла существования. В контексте воспитания произведение раскрывает не только личностное развитие героев, но и философские размышления о том, как человек может понять и осознать свою роль в жизни.

Одной из главных тем пьесы является осознание жизни, её смысла и предназначения. Герои пьесы, такие как дядя Ваня, Соня и другие, сталкиваются с разочарованиями и тщетностью своих усилий. Дядя Ваня посвятил свою жизнь служению, но оказывается, что годы, потраченные на заботу о земле и нуждах других, не привели к желаемому результату. Его разочарование в жизни и чувство бессмысленности своего существования становятся важным уроком для зрителя. Вопросы

смысла жизни, поиска счастья и удовлетворенности становятся ключевыми аспектами воспитания, потому что они заставляют героев, а через них и нас, задуматься о своём месте в мире [5].

Для воспитания личности важно не только стремление к успеху или признанию, но и умение осознавать свои ошибки и принимать жизнь такой, какая она есть, со всеми её трудностями и разочарованиями. Чехов через своих героев показывает, что настоящая зрелость и воспитание заключаются в способности смириться с жизнью и научиться извлекать уроки из нереализованных мечтаний.

В пьесе Чехов акцентирует внимание на важности взаимоотношений между людьми. Взаимопонимание, любовь и уважение — важнейшие элементы воспитания. Соня, например, несмотря на свою нелегкую судьбу, не теряет веры в людей и сохраняет способность заботиться о других. Она показывает пример того, как важно оставаться человечным и заботливым, несмотря на все трудности и разочарования.

Дядя Ваня, с другой стороны, не может смириться с тем, что его жизнь прошла мимо, и его разочарование также связано с невозможностью наладить полноценные отношения с окружающими. Взгляд героя на жизнь и людей, его эмоциональные колебания и конфликт с окружающим миром говорят о том, как важно воспитание в плане осознания и уважения чужих чувств. *«Дядя Ваня»* — это также пьеса о внутреннем росте. Чехов показывает, как герои, несмотря на свои ошибки и болезненные переживания, всё равно проходят процесс самопознания. Они начинают осознавать, что их жизнь не может быть определена только внешними успехами или социальным статусом. Важно понять, что воспитание и развитие человека — это не только достижение карьерных целей, но и способность быть честным с самим собой, научиться прощать и идти дальше, несмотря на потери и разочарования.

Таким образом, пьесу *«Дядя Ваня»* можно рассматривать как произведение, которое поднимает вопросы воспитания не через явные педагогические моменты, а через философские размышления о жизни и личностном росте. В пьесе Чехов показывает, что истинное воспитание заключается не в простых достижениях, а в формировании умения понимать и принимать свою жизнь, в поисках гармонии с собой и окружающими, в способности заботиться о других и в преодолении своих разочарований. Это произведение учит тому, что воспитание важно не только в плане знаний, но и в осознании своего места в мире, способности понять и развить себя как личность.

В пьесе *«Вишневый сад»* (1903-1904) Чехов затрагивает более широкую тему изменений в обществе, но вопросы воспитания также поднимаются через взаимодействие героев. Например, отношения между Раневской и её дочерью, а также среди других персонажей, показывают, как воспитание и отношения с родителями влияют на личность человека. Чехов затрагивает проблему недостатка внимания к внутреннему миру детей и их духовному развитию, что, в свою очередь, отражается на их жизни.

Пьеса *«Вишнёвый сад»* — одно из самых известных произведений Антона Павловича Чехова. Это история о людях, которые сталкиваются с изменениями в своей жизни и не могут с ними справиться. В центре сюжета — семья Раневских и их вишнёвый сад, который вот-вот продадут за долги. Вишнёвый сад — это символ прошлого, воспоминаний и утраченного счастья. Для Раневских сад — это не просто деревья, а что-то святое, связанное с их детством, радостью и семейной историей. Но времена меняются: семья больше не может сохранить сад, и его приходится продать. На этом фоне Чехов показывает, как люди относятся к переменам. Раневская и её брат Гаев цепляются за прошлое и мечтают, что всё само собой наладится. Лопехин, бывший крепостной, наоборот, готов к изменениям: он покупает сад и превращает его в дачи. Для него это символ нового времени, где важны бизнес и практичность, а не воспоминания [6].

«Вишнёвый сад» — это грустная, но очень честная история о том, как трудно прощаться с прошлым. Чехов показывает, что изменения неизбежны, и только те, кто готов их принять, смогут двигаться вперёд. Через судьбы героев мы видим, как важно не только помнить свои корни, но и находить силы идти навстречу новому. Произведение Антона Павловича Чехова *«Вишнёвый сад»* — это не просто история о семье, которая теряет свой дом и сад. Это глубокий символ перемен в жизни, смены эпох и борьбы между старым и новым. Центральный образ пьесы — вишнёвый сад —

олицетворяет прошлое. Для Раневской, хозяйки усадьбы, это место связано с её детством, счастливыми воспоминаниями и семейной историей. Но для новой эпохи сад – это просто участок земли, который можно превратить в дачи, чтобы заработать деньги.

Главный конфликт пьесы связан с тем, что одни герои пытаются сохранить привычный уклад жизни, а другие стремятся изменить всё вокруг. Лопахин, сын бывшего крепостного, предлагает продать сад и построить на его месте дачи. Для него это шанс показать, что он стал человеком нового времени, готовым действовать ради выгоды. Раневская и Гаев, наоборот, не хотят принимать перемены. Они живут воспоминаниями и мечтами, не замечая, как реальность рушит их жизнь. В итоге, сад продаётся, и звуки топора в финале символизируют конец старой жизни.

«Вишнёвый сад» учит нас тому, что перемены неизбежны. Иногда прошлое, каким бы дорогим оно ни было, нужно отпустить. Но Чехов также показывает, что перемены часто приносят боль, и не все готовы с ними смириться. Эта пьеса трогает сердца, потому что каждый из нас хоть раз сталкивался с выбором: держаться за старое или принять новое. Чехов напоминает нам, что жизнь – это движение вперёд, даже если приходится прощаться с тем, что мы любим.

Итак, А.П. Чехов считал, что воспитание включает в себя не только обучение, но и развитие нравственных ценностей, умение сопереживать и быть терпимым к другим. Он поднимал важные вопросы о том, как следует подходить к воспитанию детей, о том, как часто общество и родители оказывают на детей слишком сильное давление, забывая о необходимости дать детям возможность для самостоятельного развития и самовыражения. В связи с этим, связь Таганрога с Чеховым создаёт особую атмосферу для глубокого осмысления литературных произведений, их контекста и значения для современной жизни.

Таганрогский институт вносит важный вклад в воспитание и развитие молодого поколения, развивая интеллектуальные и нравственные качества через приобщение к творчеству Чехова, которое помогает лучше понять как личность, так и общество, а также сформировать активную гражданскую позицию и глубокое осознание собственной роли в современном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чехов, А.П. Эстетические мысли. – М., Просвещение, 1962.– С. 120.
2. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. — М.: Наука.– 1974—1983.

УДК 811. 111

Л. Г. Павленко

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. Ряд чисел имеет символическую окраску в культуре любого народа. Английские идиомы с числовым компонентом составляют значительный фонд фразеологических единиц. Разнообразные по происхождению, они образованы на основе когнитивной метафоры. В образе источника выступают различные природные и социальные явления, части тела и артефакты. В результате метафорической проекции образуются абстрактные понятия образа цели – красота, запасливость и т. д.

Ключевые слова: символизм числа; когнитивная метафора; природоморфная, антропоморфная, артефактоморфная, социоморфная метафора; метафорическая проекция.

COMPREHENSIVE ANALYSIS OF ENGLISH IDIOMS WITH A NUMERICAL COMPONENT

Abstract. Plenty of numbers have a symbolic connotation in the culture of any nation. English idioms with a numerical component make up a significant stock of phraseological units. Diverse in origin, they are formed on the basis of a cognitive metaphor. Various natural and social phenomena, body parts, and artifacts appear as the source of the image. As a result of metaphorical mapping, abstract concepts of the goal image are formed – beauty, thrift, etc.

Key words: symbolism of numbers; cognitive metaphor; naturemorphic, anthropomorphic, artefactmorphic, sociomorphic metaphor; metaphorical mapping.

Фразеологические единицы (ФЕ) – целостные единицы номинации, то есть они не создаются подобно свободным словосочетаниям (a pair of gloves «пара перчаток»), а воспроизводятся в речи, являясь составной частью вокабуляра (to make both ends meet «жить по средствам», in one fell swoop «одним махом»). В английском языке ФЕ часто выступают экспрессивными синонимами слов или выражений аналитического характера: to think twice = to think carefully «подумать хорошенько», hit on all six = to make a thorough effort, to labour «стараться изо всех сил, вкалывать», have one over eight = drink too much alcohol «хватить лишнего, быть навеселе», have two strikes against one = be in a tight corner, in a difficult situation «быть в безвыходном, проигрышном положении». Такие единицы устойчиво закреплены в языке и называются идиомами.

Основа идиом – образность, она поддерживает имеющиеся в языке экспрессивные тенденции. Как отмечает Д.Н. Шмелев «потенциальная образность фразеологизма отвечает элементарной потребности разнообразить речь, средствами самой номинации придавать ей экспрессивно-оценочную направленность» [11, 291].

Под идиомами с числовым выражением понимаем устойчивые словосочетания с именами числительными (количественными и порядковыми), именами существительными, выражающими определенное количество, например *pair*, *dozen*, *score*, наречиями *twice*, *trice*, местоимениями *both*. Методом сплошной выборки из различных словарей отобрано 105 идиом для анализа [7; 13; 14; 15].

Из детских сказок мы помним, что у царя было три сына, трижды забрасывал старик невод в море, не раз мы подбадривали себя пословицей, что бог любит троицу. Поэтому можно сказать, что число «три» закреплено в нашем культурном коде как сакральное, то есть оно имеет не только номинативное значение, но отражает ментальные модели действительности, демонстрируя неразрывность языка и культуры. Число – важный компонент картины мира народов. В. А. Маслова отмечает, что «числа – это элемент особого кода, с помощью которого описывается мир» [9, 90]. С мнением ученого перекликаются слова поэта: «все оттенки смысла умное число передает» [5, 327]. Прежде всего, культурный код чисел определяется мифолого-религиозными взглядами определенного этноса.

«Единица» означает первичное единство, начало, центр для монотеистических религий [1, 27]. «Два» – первое число в христианстве, которое можно разделять: в первый день Бог отделил свет от тьмы, во второй – сушу от воды [10, 12]. В буддизме это двойственность сансары, мужское и женское. «Три» в христианстве – знак божественного совершенства: три характерные черты Бога (всемогуший, вездесущий, всеведущий), его существование в трех лицах: Бог-отец, Бог-сын, Бог-дух святой. И у других народов это число связано с божествами: это древнеегипетская троица: Осирис, Исида, Гор; божества древней Индии: Брахма, Вишну, Шива [2, 245]; в кельтской мифологии господствовал культ трех Богинь-матерей [1, 31]. «Четыре» означает совокупность, полноту. В Ветхом Завете это число указывает на творческие дела творца, создавшего землю, воздух, огонь и воду. В. А. Маслова отмечает: «Символизм данного числа связан с символикой квадрата и четырехконечного креста. Квадрат – эмблема земли у многих народов, а крест, кроме прочего, – символ

целостности» [9, 92]. Не случайно, в даосизме четыре мифологических существа: дракон, феникс, единорог и черепаха охраняют четыре стороны света. Кельты, веря в гармоничное четырехчастное деление мира, отмечают важнейшие праздники календарного цикла: Имболк – начало дойки коров, Белтейн – начало лета, Лугнасад – праздник урожая, Самхейн – окончание сельскохозяйственного года [8]. «Пять» означает человеческий микрокосм. В христианских писаниях оно употреблено в значении благодати и милости, даже в имени Сына Божьего – Иисус – пять букв; в буддизме и у кельтов пять основных добродетелей; в еврейской традиции это сила и суровость [1]. «Шесть» означает гармонию и полноту. В христианстве и иудаизме это выражается через шесть дней творения, в Индии известны шесть измерений пространства, а в буддизме – это численное выражение Вселенной [10, 91- 92]. В германских и финно-угорских языках отголоски священной шестерки сохранили следы двенадцатеричной и шестеричной систем счисления. «Семь» – число макрокосма, означает полноту. Бог – седьмой, центральный луч среди шести лучей творения у христиан (семь таинств, семь даров Святого духа, семь основных добродетелей и семь смертных грехов). Идиомы отражают значимость этого числа для славянских народов: *на седьмом небе – выражение счастья, семеро по лавкам – много детей*. В европейском фольклоре находим *семь гномов, семь ягнят*. В индуизме известны семь драгоценных камней брахманов, семь богов до потопа, после которого спаслось семь мудрецов [1, 43]. «Восемь» – пары противоположностей, символ равновесия, «восьмигранник считается промежуточной фигурой между квадратом и кругом, сочетающим в себе устойчивость, постоянство первого и целостность второго» [9, 93]. В христианстве это символ восстановления и возрождения, не случайно крестальни обычно восьмиугольные. У евреев это символ славы, в буддизме – символ доброго предзнаменования, у даосов – число святых, в индуизме – порядок небесного мира, установленный на земле (восемь областей мира, чакр, частей дня) [10, 51]. «Девять» в христианской символике отражается через тройные триады ангельских хоров, девять кругов ада. У буддистов девятка – высшая духовная сила, небесное начало. В кельтской мифологии это число означает «значительное количество», наиболее часто именно это число встречается в «Старшей Эдде» [4, 19]. «Десять» – число космоса, парадигма творения; это число содержит все простые числа, следовательно, и все возможности. В христианстве Богу посвящается десятина, существуют десять заповедей Пятикнижия. В иудаизме оно символизирует божественную поддержку. В Китае этим числом выражается человеческое Я, перед которым лежат оба пути «инь» и «ян» [1, 52].

Рассмотрим, какие числа встречаются в английских идиомах (Табл. 1).

Таблица 1.

Способы числового выражения в английских идиомах

Число	Идиома	Перевод	Комментарий
One	<i>From day one</i>	<i>От начала мира</i>	Согласно религиозным представлениям, Бог трудился над созданием мира семь дней.
	<i>To have a one track mind</i>	<i>Недалекий человек</i>	Информация на дисках хранится в трэках, на одном трэке ничтожное ее количество.
	<i>First things first</i>	<i>Во-первых, сначала о главном</i>	Приступая к делам, с утра необходимо совершить ритуальные занятия: умыться, прибраться, позавтракать.
	<i>Once in a blue moon</i>	<i>Крайне редко, иногда</i>	Это ошибочная версия <i>once in a moon</i> – раз в месяц, иногда. Прилагательное добавлено как слово-усилитель.

Two	<i>Have two left feet</i>	<i>Быть неуклюжим</i>	Правши плохо управляются левой рукой.
	<i>Pair of hands</i>	<i>работник</i>	При выполнении любой работы лишняя пара рук не мешает.
	<i>Think twice</i>	<i>Хорошенько подумать</i>	Нельзя полагаться на импульсивное решение.
Three	<i>When three know it, all know it</i>	<i>Что знают двое, то знает свинья</i>	Хочешь сохранить секрет, не доверяй его никому.
Four	<i>The four corners of the world</i>	<i>Во всех концах света</i>	Стороны света расположены далеко друг от друга
Five	<i>Take five</i>	<i>Отдохните</i>	Перемена 5 минут.
	<i>Take the fifth</i>	<i>Воспользуйтесь пятой поправкой</i>	В США 5 поправка Конституции позволяет не свидетельствовать против себя.
Six	<i>Six of one and half a dozen of the other</i>	<i>Что в лоб, что по лбу</i>	Шесть и полдюжины - одно и то же, разница в способах числового выражения.
seven	<i>Seven-league boots</i>	<i>Семимильные сапоги, сапоги-скороходы</i>	Сказочное средство быстрого перемещения.
	<i>In seventh heaven</i>	<i>На седьмом небе от счастья</i>	Согласно иудаизму и мусульманству в седьмом, высшем круге человек испытывает блаженство.
eight	<i>To have one over eight</i>	<i>Напиться, хватить лишнего, перебрать</i>	Предполагается, что человек может не быть пьяным, выпив восемь пинт пива.
nine	<i>Nine-tenth of the people</i>	<i>Многие люди, подавляющее большинство</i>	Девять из десяти людей составляют подавляющее большинство.
	<i>To be dressed up to the nines</i>	<i>Быть прекрасно одетым</i>	Связано с представлением о тройке, умноженной на 3: мужской пиджак, жилет, брюки; женский жакет, юбка, блузка.
ten	<i>Count to ten</i>	<i>Сосчитать до десяти (успокоиться)</i>	Чтобы не сказать что-то неприятное в импульсивном гневе, нужно мысленно посчитать и успокоиться.
eleven	<i>At the eleventh hour</i>	<i>В самый последний момент</i>	В святом Писании от Матфея речь о найме дополнительных работников под завершение тяжелого труда на виноградниках, когда другие работники поработали на них уже 11 часов. Нанятые вновь приступили в последний момент, но получили такое же вознаграждение.
thirteen	<i>File Thirteen</i>	<i>Корзина для мусора (на компьютере)</i>	Работая на компьютере, отправляем ненужное в 13-ый файл, в корзину. 13 – несчастливое число.
	<i>A baker's dozen</i>	<i>Чертova дюжина</i>	Покупающему 12 булочек пекарь добавлял одну лишнюю
	<i>An Old Thirteen</i>	<i>Старый государственный флаг США</i>	Флаг с 13 звездами и 13 полосами по первоначальному количеству штатов.

twelve	<i>Twelve good men and true</i>	<i>Жюри присяжных</i>	Сейчас, когда в жюри присяжных назначаются и женщины, идиома выходит из употребления.
fifteen	<i>Famous for fifteen minutes</i>	<i>Короткая слава</i>	Человек внезапно прославился, чтобы вскоре быть забытым.
	<i>A bad quarter of an hour</i>	<i>Несколько неприятных минут</i>	Идиома из французской пьесы для описания любой неприятной ситуации.
Twenty-three	<i>Twenty-three skidoo</i>	<i>Быстро покинуть место, смыться</i>	В забеге на скачках принимают участие 23 лошади. Их быстрый старт при сигнале напоминает побег с места происшествия (skeddale, skidoo – побег откуда-либо)
forty	<i>Take forty winks</i>	<i>Подремать, соснуть</i>	Первоначальное значение <i>wink</i> – «закрыть глаза, чтобы уснуть»
sixty	<i>Like sixty</i>	<i>Стремительно, быстро и легко</i>	
seventy	<i>Three scores and ten</i>	<i>Возраст семидесяти лет</i>	Восходит к Библии, согласно которой 70 лет – нормальная продолжительность жизни.
A million	<i>Feel (look) like a million dollars</i>	<i>Отлично себя чувствовать, иметь шикарный вид</i>	В американской культуре культ материального благополучия
A thousand	<i>A thousand and one</i>	<i>Много, уйма, тьма</i>	Значительное само по себе число принимает дополнительное число

В отобранных английских идиомах встретились имена числительные от одного до тринадцати, пятнадцать, двадцать три, сорок, шестьдесят, семьдесят, тысяча, миллион, местоимение *both*, существительные *pair*, *score*, *dozen*, *quarter*, наречие *once*. В целом, такой набор характерен и для других европейских языков. Особенностью английских идиом является включение элемента 23: 23 *skidoo* – *смыться*. Точное происхождение идиомы неизвестно, возможно оно пошло от числа лошадей, принимавших участие в скачках на ипподромах в XIX веке [13]. Идиома чрезвычайно популярна в США в начале XX века. Еще одной идиомой с самобытным набором числовых элементов выступает *three scores and ten* (возраст 70 лет). Идиома имеет библейское происхождение и отражает древний счет по двадцаткам (20=score). Два этих примера подчеркивают важную роль спорта и Святого писания в жизни англичан.

А. В. Кунин делит фразеологические единицы по происхождению на исконные (ФЕ, отражающие традиции и обычаи народа; ФЕ, связанные с английскими реалиями, поверьями и преданиями, историческими фактами; ФЕ морского, военного и спортивного происхождения; ФЕ из литературных источников) и заимствованные (библейзмы; ФЕ из различных языков) [6, 25 - 89]. Анализ идиом с именами числительными по происхождению представлен в таблицах 2, 3.

Таблица 2.

Исконные идиомы

Источник происхождения	Идиома	Перевод	Комментарий
Традиции и обычаи	<i>Six of the best</i>	<i>Хорошая порка</i>	Розги традиционно состояли из шести прутьев
Реалии	<i>Four letter words</i>	<i>Ругательство, бранное слово (эвфемизм)</i>	Обценная лексика состоит из четырех букв: <i>shit</i>
	<i>Page three girl</i>	<i>Обнаженная красотка, девушка определенного толка</i>	В английском таблоиде <i>The Sun</i> серия фото полуобнаженных девушек печаталась на третьей странице
Исторические факты	<i>The three tailors of Tooley</i>	<i>Небольшая группа людей, провозглашающих себя представителями всего народа</i>	В XVIII в. трое портных с улицы Тули обратились в парламент с петицией со словами: <i>"We the people of England..."</i>
	<i>The fourth estate</i>	<i>Четвертая власть, пресса</i>	В 1843 г. Лорд Макалэй отметил: <i>"The gallery in which the reporters sit has become a fourth estate of the Realm"</i> , имея в виду корону, палату лордов, палату представителей и прессу.
Морская тематика	<i>Make your number</i>	<i>Доложить о прибытии</i>	Корабли сигнализировали под каким номером они зарегистрированы
	<i>Two (three) sheets to the wind</i>	<i>Пьяный в доску</i>	<i>Sheets</i> – канаты, фиксирующие парус. Если они не зафиксированы, судно не контролируется.
Спорт	<i>Hole in one</i>	<i>Достичь успеха легко и быстро</i>	В гольфе это попадание мяча с первого раза
	<i>One horse-race</i>	<i>Без альтернативные выборы, беспроигрышное соревнование</i>	Состязание, в котором один претендент наверняка выиграет, будучи гораздо лучше других
	<i>Two strings to one bow</i>	<i>Запасной аэродром, резерв</i>	Вторая тетива для лука предоставляет дополнительные возможности для лучника
	<i>To get to first base</i>	<i>Сделать первый шаг к цели</i>	Из игры в бейсбол.
Литературные произведения	<i>The face that launched a thousand ships</i>	<i>Очень красивая женщина</i>	В пьесе Кристофера Марлоу «Трагическая история доктора Фауста» (1592) Мефистофель так обращается к Елене из Трои.
	<i>A catch 22 situation</i>	<i>ловушка</i>	Дилемма, из которой нет выхода, описана в романе Дж. Хеллера «Уловка 22» (1961 г.)
Произведения Шекспира	<i>In one fell swoop</i>	<i>одним махом</i>	Реакция Макбета на убийство жены и детей Макдуфа: <i>"Oh, hell-kite! ... All my pretty chickens, and their dam. At one fell swoop?"</i>

Как следует из таблицы, идиомы с числовыми показателями разнообразны по источникам происхождения. Отмечаем, что наибольшее количество идиом восходит к спорту, что объясняется приверженностью англичан и американцев к различным видам спорта и регулярностью проведения состязаний. *The Eights* – гребные состязания между оксфордскими и кембриджскими студентами на лодках по восемь человек, идиома замещает длинное название типа состязания. Идиомы пришли из самых разных видов спорта – из бильярда: *behind the eight ball* – в трудном, невыигрышном положении (в бильярде восемь шаров), из бейсбола: *to have two strikes against one* – быть в безвыходном, проигрышном положении (кетчер, пропустив два мяча, ставит команду на грань поражения), из крикета: *hit on all six* – вкалывать (шесть подходов, ударом мяч посылается в ворота), даже из игры в кости: *everything is sevens and elevens* – все прекрасно, все в порядке, 975 и 115 – наиболее желательные результаты). Эти идиомы употребляются в самых различных ситуациях: *first past the post* – сначала прийти к финишу (*The candidate posted the post at last and was aware he was an MP* – Кандидат выиграл выборы и уже был уверен, что он член парламента); *one jump ahead* – прыжок вперед (*When leaving school David knew he had jumped one jump ahead of his family who could neither read nor write* – Закончив школу, Дэвид знал, что он обошел всех в семье, где никто не умел ни читать, ни писать).

Обращают на себя внимание идиомы, отражающие события в стремительно меняющемся мире: *a nine days' wonder* говорят о событии или человеке, привлекающем всеобщее внимание на короткий период времени; *the sixty-four thousand dollar question* – очень сложный вопрос, от ответа на который многое зависит (идиома восходит к американскому шоу сороковых годов аналога викторины «Кто хочет стать миллионером?»); *one-hit wonder* – эстрадный исполнитель, известный лишь благодаря одной песне.

Есть идиомы – прямые аналоги, знакомые нам в родном языке: *second wind* – второе дыхание, *fifth wheel* – пятое колесо (лишняя, ненужная вещь или человек). Интересно наблюдать, как привычные идиомы приобретают национальный колорит. Так, наряду с *play second fiddle* – играть вторую скрипку (занимать второстепенное положение) появляется *second banana* – второй по важности человек в организации; *give someone the third degree* – провести допрос с пристрастием (по аналогии с посвящением в масоны – чрезвычайно сложной процедуры, сопряженной с трудностями, первоначально это полицейская лексика, но сегодня это относится к любым слишком подробным распросам: *We are wafted up to the 28th floor and the Windows Bar where we get the third degree from the receptionist – who are we, why are we here?* [13, 290].

С появлением новых явлений образуются новые идиомы: *by numbers* – механически, следуя простым инструкциям, обозначенным цифрами. Идиома восходит к появлению живописи по цифрам, когда на полотне нанесены цифры, указывающие какой цвет наносить на определенные участки картины.

Обращает на себя внимание «глубоко научное» толкование происхождения некоторых идиом. *Talk nineteen to dozen* – говорить очень быстро, без остановок. Мы разделяем точку зрения, что здесь уместно любое число большее, чем «двенадцать», которое воспринимается как некая норма скорости речи [15, 286]. В русском языке используется гипербола «Сто слов в минуту». Другие исследователи подчеркивают безостановочность процесса говорения: *fists can fly, hearts can beat, all at nineteen to dozen* [13, 218].

Таблица 3.

Заемствованные идиомы

Источник происхождения	Идиома	Перевод	Комментарий
Библия	<i>Cast the first stone</i>	<i>Первым бросить камень, резко критиковать</i>	В Евангелии от Иоанна описана ситуация: группа разгневанных мужчин готова забить камнями молодую женщину за прелюбодеяние. Они остановлены Иисусом: «Пусть первым бросит камень тот, у кого нет греха».
Латинский язык	<i>The nine</i>	<i>Девять муз</i> Из латинск. Novem sorores – 9 сестер: Калиопа (эпич. поэзия), Клио (история), Мельпомена (трагедия), Талия (комедия), Полигимния (священные гимны), Терпсихора (танцы), Урания (астрономия), Эвтерпа (лирическая поэзия), Эрато (любовная поэзия)	Римляне позаимствовали у греков представление о девяти музах, рожденных в Пиэрии и живших на Геликоне, на Парнасе, в облаках. То есть представление о них связано с представлением о небесах.
Французский язык	<i>To burn the candle on both sides</i>	<i>Сжигать себя, перенапрягаться</i>	Когнитивная метафора, основанная на образе подоженной с двух сторон свечи. Это предупреждение о вреде чрезмерно активной деятельности, одновременной работы по нескольким направлениям.
Испанский язык	<i>Fifth column</i>	<i>Пятая колонна – сообщники врага внутри страны</i> Исп. Quinta columna	В 1936 г. во время гражданской войны в Испании генерал Мола, осаждавший Мадрид четырьмя колоннами, заявил, что его пятая колонна в самом Мадриде.

Влияние римской культуры на английский язык началось с того, что несколько веков Англия была колонией Рима. Переводом с латинского *primus inter pares* является идиома *the first among equals* – *первый среди равных*. На основе когнитивной метафоры образована идиома *like a three ring circus* – *хаотичный, беспокойный*, где образ источника - Большой цирк древнего Рима. Первый круг состязания колесниц был пробным, без обгонов, а на третьем круге участники старались обогнать друг друга, и движение колесниц становилось хаотичным. Образ цели – беспокойное, суетливое движение: *Writing a test is like a three ring circus for the student – peeping into the desk-mate's paper, looking back in search of prompts, fidgeting with the telephone*.

Более двух столетий французский язык был государственным языком Англии. Все уровни английского языка подверглись влиянию французского языка. Исследуемые идиомы пришли из разных источников. Из игры в кости – *at sixes and sevens* – *в полном смятении, замешательстве*, где самые высокие числа - «5» и «6» и рисковать ради них, ставить все, чем располагаешь, на эти числа означало легкомыслие, беспечность. Из поэзии пришла идиома *two-faced* - *лицемерный*. Первоначально она имела вид: *two faces under one hood*. Нельзя обойти вниманием и знаменитый

роман А. Дюма, подаривший идиому *three musketeers* – *три мушкетера*, воплощение нерушимой дружбы и преданности.

Таким образом, наряду с числительными (количественными и порядковыми) в идиомах встречаются имена существительные, выражающие число: *pair*, *score*, *dozen*, местоимение *both*, наречия *once*, *twice*.

Обратимся к семантической классификации идиом по тематической принадлежности (табл. 4). Абсолютное большинство идиом образовано в результате метафорической проекции образа источника на образ цели. Вслед за А.П. Чудиновым в качестве образа источника рассматриваем природоморфные, антропоморфные, артефактные и социоморфные явления [12].

Таблица 4.

Семантическая классификация идиом по тематической принадлежности

Разновидность метафоры	Процент от общего количества	Сущность метафоры	Примеры идиом
Природоморфные	8%	Предметы и явления в ассоциативной связи с живой и неживой природой	<i>Once in a blue moon</i> – очень редко; <i>from day one</i> – от зарождения мира; <i>of the first water</i> – высшей пробы
Антропоморфные	18%	Явления в ассоциативной связи с частями тела	<i>Have two left feet</i> – неуклюжий; <i>two-faced</i> – лицемерный; <i>in one ear and out the other</i> – в одно ухо влетело, в другое вылетело; <i>in two shakes of a lamb's tail</i> – в два счета
Артефактные	33%	Основаны на сравнении с предметами, создаваемыми человеком	<i>Fifth wheel</i> – бесполезный (как пятое колесо в телеге); <i>four letter words</i> – бранные слова; <i>four two pins</i> – из двух зол
Социоморфные	41%	Ситуация моделируется по образу постоянного взаимодействия людей в обществе	<i>Look out for number one</i> – заботиться о себе любимом; <i>twelve good men and true</i> – жюри присяжных

Основой образного сравнения в природоморфных метафорах выступают ветер, небесные светила, религиозные представления об устройстве мира. В результате метафорической проекции появляется возможность выразить отвлеченное, абстрактное понятие: *in seventh heaven* – на седьмом небе от счастья, в состоянии блаженства.

В антропоморфных метафорах упоминаются части тела с неприсущими для них характеристиками, характеристиками, отличающими их владельцев от прочих людей: *the face that launched a thousand ships* – непревзойденная красота (Спартанской, а затем Троянской царицы Елены могла повелевать действиями многих воинов). Идиома *Take your courage in both hands* – соберись, будь мужественным, держи себя в руках построена на представлении о удержании предмета в руках. Значительное количество антропоморфных метафор определяется тем, что человек, прежде всего, хорошо знает свое тело, на основе образности частей тела он легко представляет абстрактные понятия: *have a foot in both camps* – и вашим и нашим, то есть юлить, быть беспринципным, не хранить верность.

Основой образного сравнения в артефактных метафорах выступают самые различные конкретные предметы и явления, позволяющие проникнуть в сущность абстрактных понятий: *six of the best* – хорошая порка, наказание, хорошенько дать ремня (по количеству прутьев в розгах); *to have two strings to one bow* – быть запасливым. Значительное количество артефактных метафор

определяется и тем, что эта группа постоянно пополняется: *three D – трехмерный, a sandwich short of a picnic – глупый, second banana – не самый главный начальник (иронично)*.

Социоморфные метафоры составляют почти половину идиом, они описывают самые разные отношения в обществе. *One nation – единая нация*, то есть без социального неравенства; это девиз консервативной партии девяностых годов, отражающий дебаты правого и левого крыла партии. Исторические идиомы *Accept the Chiltern Hundreds – слагать полномочия членов парламента* и *apply for the Chiltern Hundreds – ходатайствовать об освобождении от обязанностей члена парламента* восходят к XVII веку, когда для борьбы с разбойниками было учреждено управление чилтерновской сотней. Его управляющий не мог быть членом парламента. Сохранился обычай, согласно которому не скомпрометировавший себя член парламента может сложить полномочия только если по личной просьбе представлен на номинальную должность управляющего чилтерновской сотней [6, 30]. Источником образного сравнения в идиоме *A meat and two vegs – заурядный человек* выступает традиционный английский ланч – порция мяса с двумя овощами, который заказывают на обед английские рабочие. Метафорическая проекция образует понятие «заурядность».

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. Английские идиомы с числовым компонентом составляют значительный фонд английских фразеологических единиц. В структуре этих идиом используются числительные 1 – 13 (от одного до четырех – количественные и порядковые), 15, 23, 40, 60, 70, имена существительные *pair, score, dozen, hundred, thousand, million*, местоимение *both*, наречие *once*. Классификация по происхождению выявила исконные идиомы (на основе реалий, традиций, морского дела, литературных произведений, среди которых выделяются произведения Шекспира) и заимствованные идиомы (из Библии, латинского, французского, испанского языков). Классификация снабжена подробным комментарием, представляющим интерес для учителей и обучаемых. Дано объяснение механизма когнитивной метафоры, когда конкретное явление природы, общества, характеристика артефакта, частей тела (образ источника) через идиому проецируется на отвлеченное понятие (образ цели).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауэр, В. Энциклопедия символов. М.: Крон – пресс.– 1998. – 502 с.
2. Бахныкин, Ю. А., Бельский М. С., Белов А. В. Карманный словарь атеиста. М.: Политиздат, 1973. URL: [vk.com>wall-215870163_70610](https://vk.com/wall-215870163_70610) (дата обращения: 12. 09. 2024 г.).
3. Бурау, И. Я. Загадки мира цифр. М.: Сталкер.– 1997. – 445 с.
4. Карасев, А. Б. Английские идиомы с числительным «девять» и римские культурные традиции //Индоевропейское языкознание и классическая филология – 4. СПб.: Алетейя.– 2000. – С. 42-44.
5. Гумилев, Н. С. Стихотворения и поэмы. Тбилиси: «Мерани».– 1988. – 494 с.
6. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка. Опыт систематического описания. М.: Международные отношения.– 1972. – 288 с.
7. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык. –1984. – 942 с.
8. Маккензи П. Фестивали и праздники ирландского мира. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.rud119a1ab-67-ced805-2a6395 (Дата обращения 7. 03. 2025).
9. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика. Минск: «ТетраСистемс» – 2005. – 256 с.
10. Рошаль, В. М. Полная энциклопедия символов. М.: Эксмо.– 2003. – 520 с.
11. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика: учеб. пособие. М.: «Просвещение».– 1977. –335 с.
12. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале. Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография. Екатеринбург.– 2001. – 238 с.
13. Flavell Linda, Flavell Roger. Dictionary of Idioms And Their Origins. London: Kyle Cathie Limited.– 1992. – 343 p.
14. Hirsch E. D., Kett Joseph F., Trefil J. The Dictionary Of Cultural Literacy. Second Edition. Boston. New York, USA: Houghton Mifflin Company.– 1993. – 619 p.
15. Oxford Dictionary of Idioms. Second Edition/ Oxford University Press. – 2004. – 340 p. URL: <https://content.fimschools.com/ebooks/English02/OxfordDictionaryofIdioms.pdf> (Дата обращения: 15.10. 2024).

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ОПИСАНИИ ДЕРЕВЬЕВ
(по данным толкового словаря и лингвистического эксперимента)

Аннотация. В статье рассматривается проблема отбора для дефиниций деревьев лексико-грамматических разрядов, грамматических форм, а также лексико-семантических групп прилагательных и членов этих групп как отражающих реализации параметров восприятия носителями русского языка признаков указанных растений.

Ключевые слова: прилагательное, дефиниции, словарь, эксперимент, деревья.

E.V. Rudakova, S.G. Buckarenko

ADJECTIVES IN THE DESCRIPTION OF TREES
(according to the explanatory dictionary and linguistic experiment)

Abstract. The article considers the problem of selecting lexical and grammatical categories, grammatical forms, and lexical and semantic groups of adjectives and members of these groups for definitions of trees as reflecting the realization of the parameters of perception by native speakers of the Russian language of the characteristics of these plants.

Key words: adjective, definitions, dictionary, experiment, trees.

В данной статье рассматривается функционирование прилагательных в дефинициях деревьев. Исследованию прилагательных в научной литературе уделялось и уделяется значительное внимание [1;7:10;11;12 и др.]. В последние десятилетия в связи с повышением интереса к языковой картине мира возросло количество работ, посвящённых изучению концептов, в том числе и к концепту ДЕРЕВО [2;6 и др.] Однако существует ряд ещё недостаточно изученных проблем, связанных как с функционированием прилагательного, так и с описанием дерева в языке. Одной из них является комплексная проблема отбора для дефиниций деревьев грамматических форм, лексико-грамматических разрядов, а также лексико-семантических групп прилагательных и членов этих групп как отражающих реализации параметров восприятия носителями русского языка признаков указанных растений. Значимость её решения определяется значимостью выявления в окружающей действительности существенного для человека. Это объясняется тем, что при восприятии того или иного объекта действительности (а следовательно, и при отражении этого восприятия в языке) используется опытным путём исторически сложившаяся методом отбора система параметров и их реализаций, знание которых необходимо прежде всего для жизнеобеспечения и выживания. Так формируется стереотип.

«Стереотип – это собирательный образ <...> здесь происходит редуцирование качеств и свойств предмета до значимого минимума» [5, 39]. Выявление стереотипов языковой картины мира является одной из наиболее актуальных научных проблем (Ю.Д. Караулов, Е.В. Рахилина, Н.В. Уфимцева, В.А. Маслова, Л.А. Алиева, Ю.Е. Прохоров, Т.А. Гридина, Ю.А. Сорокин и др.). Именно стереотипный образ имеется в виду при формировании любых дефиниций. В их структуре часто используются прилагательные, которые конкретизируют лексическую семантику существительных, называющих параметры, по которым производится описание признаков интересующего объекта действительности (*цвет, размер, форма* и др.[9]): *зелёного цвета, большого размера, округлой формы* и др. Наименование самого параметра в дефинициях может не употребляться, но благодаря лексико-семантической группе прилагательных и переориентации их на сочетаемость с иным существительным появляется возможность экономить речевые усилия с помощью трансформации словосочетания из трёх слов в словосочетания из двух слов; ср.: словосочетание *листья зелёного* ('цвет') *цвета* ('параметр') и словосочетание *зелёные* ('параметр цвет + конкретизация

цвета') *листья*. При этом используется предпозиция прилагательного по отношению к характеризующему им предмету, обозначенного существительным, с которым это прилагательное согласуется, что акцентирует внимание на признаке, тем более что на него переходит ещё логическое ударение с существительного, называющего параметр; ср.: *листья зелёного цвета* и *зелёные листья*. См. также [13].

В данной статье рассматривается использование прилагательных в дефинициях, отражающих представление носителей русского языка о дереве с целью выявления *только одной из сторон* стереотипного образа дерева – его признаков. Для получения по возможности наиболее объективных выводов в качестве материала исследования были взяты дефиниции разных носителей языка – по возрасту, по лингвистическому опыту, по образованию, по их тщательно продуманной и мгновенной реакции, требуемой условиями эксперимента (учёный – школьники). В соответствии с этим материалом для анализа стали дефиниции толкового словаря С.И. Ожегова [8], полученные методом сплошной выборки, и дефиниции, полученные в результате лингвистического эксперимента, проведённого в период с 10 апреля по 15 апреля 2025 года с 15 учащимися 5, 6, 7 и 9 классов Груциновской школы Каменского района Ростовской области. Такой материал, как предполагается, даёт возможность пока наметить максимальный и минимальный пределы объёма параметров и реализующих их прилагательных, используемых при характеристике деревьев разными (в указанном выше смысле) носителями русского языка путём последовательного *объединения* и *наложения* результатов анализа дефиниций словаря и дефиниций школьников, что будет показано далее. В перспективе это должно способствовать воссозданию собирательного образа дерева – его стереотипа в условно полном и кратком вариантах, которые лежат в основе его полных и кратких дефиниций.

В статье сначала анализируется наблюдаемый отбор носителями русского языка лексико-грамматических разрядов и грамматических форм прилагательных для функционирования в дефинициях деревьев (по данным толкового словаря и данным эксперимента) (см. далее I) в плане общей характеристики, затем это же, но уже в плане конкретизированной характеристики, что достигается благодаря обращению к анализу лексико-семантических групп и их членов (см. далее II; см. также [1]). На основании так полученных результатов предполагается, как уже было сказано, выяснить максимальный и минимальный пределы параметров, используемых в дефинициях деревьев для описания признаков этих растений с помощью прилагательных.

I. Лексико-грамматические разряды и грамматические формы прилагательных в дефинициях деревьев (по данным толкового словаря и данным эксперимента): общая характеристика

Анализ показал, что, несмотря на разные материалы, взятые для него (дефиниции толкового словаря и дефиниции, полученные в эксперименте), различий в отборе лексико-грамматических разрядов и грамматических форм прилагательных для дефиниций деревьев нет. Объясняется это использованием их в одном и том же жанре – жанре дефиниций. Именно он обусловил зафиксированные и перечисленные далее особенности прилагательных.

1) Обозначение в дефинициях прилагательными только *собственных* признаков объектов действительности (в данном случае деревьев). Поэтому притяжательные прилагательные, обозначающие «внешний» для предмета признак, а не собственный, не могут быть употреблены в дефинициях, и они в них действительно не встречаются.

2) Фиксация в дефинициях *постоянного* во времени признака. У относительных и притяжательных прилагательных такой признак является одним из основных показателей, поэтому в данном аспекте они соответствуют требованиям дефиниции как особому жанру. Однако, как было сказано, притяжательные прилагательные всё же не могут быть использованы по другой причине, которая была отмечена выше, в отличие от относительных прилагательных, которые в дефинициях употребительны: «ПАЛЬМА, ы, ж. Дерево *южных* (Р. п.) стран...». Что же касается качественных прилагательных, то они в контексте дефиниций как бы приобретают такое свойство в силу указанной установки – отбирать лишь постоянные, устойчивые признаки для описываемого предмета (здесь – дерева). Отсюда вытекают регистрируемые в дефинициях грамматические особенности качественных прилагательных. Поэтому в дефинициях краткие формы качественных прилагатель-

ных не реализуются. Используются только полные формы как связанные с обозначением вневременного, т.е. постоянного, признака, представление которого является целью дефиниции: «ПЛАТАН, а, м. Большое дерево с зеленовато-серой корой и широкими лопчатыми листьями».

3) Отсутствие в дефинициях *форм сравнительной и превосходной степеней*. Оно обусловлено тем, в дефиниции нечто обычно описывается изолированно, в соответствии с чем его признак представлен вне сравнения с самим собой или с признаками других предметов. Но сказанное не исключает использование элитива как формы, омонимичной форме превосходной степени, но обозначающей безотносительно высокую степень качества, хотя проанализированном объёме материала он не наблюдался.

4) Ограниченный круг *надежных форм* прилагательных, используемых в дефинициях деревьев. Типичен именительный падеж, реже привлекается родительный и творительный падежи: «БЕРЕЗА, ы, ж. Лиственное (Им. п.) дерево // с белой (реже тёмной) корой и с сердцевидными (Т.п.) листьями. Белая б. Чёрная б. Карликовая б. (Им. п.)», «ПАЛЬМА, ы, ж. Дерево южных (Р. п.) стран, // обычно с прямым неветвистым (Т.п.) стволом и с очень крупными вечнозелёными перистыми или веерообразными (Т.п.) листьями».

5) Специализация в дефинициях *форм числа* прилагательных. Такая специализация обусловлена формами числа существительных, имеющими закреплённость за определёнными значениями, выражаемыми этими существительными. Формы единственного числа существительного и соответственно формы единственного числа согласуемого с ним прилагательного используется для описания дерева как *целого*. Формы же множественного числа существительных (а значит, и прилагательных) чаще употребляются при описании *частей* деревьев (цветков, листьев и плодов), поскольку в природе они существуют в совокупности: «ЯБЛОНЯ, и, ж. Фруктовое дерево сем. розоцветных с шаровидными сладкими или кисло-сладкими плодами».

Полученные результаты проведённого анализа нужны для включения в результаты анализа использования прилагательных в дефинициях деревьев, что будет сделано в завершении данной статьи.

После описанного отбора лексико-грамматических разрядов и грамматических форм прилагательных для дефиниций деревьев (по данным толкового словаря и данным эксперимента) можно перейти к описанию лексико-семантических групп прилагательных их членов, используемых в этих дефинициях.

II. Лексико-грамматические разряды прилагательных в дефинициях деревьев (по данным толкового словаря и эксперимента): конкретизированная характеристика

Лексико-грамматические разряды прилагательных рассматриваются сначала отдельно в дефинициях словаря и дефинициях, полученных в результате эксперимента.

Лексико-грамматические разряды прилагательных в дефинициях деревьев (по данным словаря)

Анализ показал, что относительные и качественные прилагательные в дефинициях деревьев употребляются дифференцированно. Их употребление зависит от того, даётся ли общая классификационная характеристика всего дерева, т.е. как *целого*, или его цветков, ствола, листьев и плодов, т.е. как *частей* целого. В соответствии с этим дефиниции деревьев условно делятся как бы на две части. В первой части дефиниций качественные прилагательные обычно в словаре не употребляются, здесь место для относительных прилагательных, во второй – для качественных. Для удобства восприятия предлагаемого анализа приведённые далее дефиниции разделены на указанные две части двумя наклонными чертами – // Наличие только одной (первой) части в дефиниции дерева, приведённой в толковом словаре, является большой редкостью: «КЕДР, а, м. Вечнозелёное хвойное дерево сем. сосновых //», «КЕДРОВНИК, а, м. 1 Кустарник или небольшое дерево сем. сосновых».

Прилагательные в первой части дефиниций деревьев (по данным словаря)

Типичным для первой части дефиниций является употребление относительных прилагательных. Однако количество лексико-семантических групп таких относительных прилагательных весьма мало. Это обозначение места произрастания дерева (например, *южный*), иногда в сочетании с другими относительными прилагательными, фиксирующими наличие / отсутствие плодов и их тип (например, *фруктовый, плодовой*), принадлежность к определённому семейству (сем. ро-

розовых): «АБРИКОС, а, род. мн. -ов, м. Южное *фруктовое* дерево сем. *розовых*, // дающее сочные сладкие плоды с крупной косточкой, а также плод его»; «АЛЫЧА, и, ж. Южное *плодовое* дерево, родственное сливе, // а также плод его».

Иногда для обозначения места произрастания используется косвенное обозначение признака дерева как целого, т.е. он называется не с помощью относительного прилагательного, относящегося непосредственно к существительному, обозначающему всё дерево, а с помощью другого существительного и относительного прилагательного при нём: «САНДАЛ, а, м. 1 Дерево *южных стран* с ароматической древесиной». Частотное доминирование относительного прилагательного *южный* понятно, поскольку именно на юге произрастает большинство деревьев, т.е. частотность имеет экстралингвистическую причину.

В единичных случаях признак произрастания обозначается относительным прилагательным *тропический*. Такая редкая употребительность также объясняется экстралингвистической причиной: носители русского языка у себя на родине не встречаются с такими деревьями, поэтому слов, обозначающих тропические деревья, в анализируемом толковом словаре общеупотребительных слов мало, но они есть, например: «БАОБАБ, а, м. *Тропическое* дерево с очень толстым стволом».

Для характеристики дерева в целом могут применяться относительные прилагательные *фруктовое*, *плодоносящее*, т.е. обозначающие наличие плодов, употребляемых человеком, факт же отсутствия их в дефинициях не фиксируется: «ЯБЛОНЯ, и, ж. *Фруктовое* дерево сем. *розовых* с шаровидными сладкими или кисло-сладкими плодами»; «АЛЫЧА, и, ж. Южное *плодовое* дерево, родственное сливе, а также плод его».

Функцию классифицирующего признака выполняет также редко употребляемое в дефинициях деревьев относительное прилагательное *лиственный*: «ОСИНА, ы, ж. *Лиственное* дерево, родственное тополи».

Крайне редко при описании дерева как *целого*, т.е. в первой части дефиниции, используется качественное прилагательное, причём только со значением размера, и только превышающего типичную для дерева норму размера, что говорит о внимании носителей русского языка к большому, например: «ПЛАТАН, а, м. *Большое* дерево с зеленовато-серой корой и широкими лапчатыми листьями»; «ЭВКАЛИПТ, а, м. Достигающее *гигантских* размеров южное дерево (а также кустарник) сем. миртовых, древесина, кора и листья к-рого являются ценным промышленным и лекарственным сырьём».

Особо надо выделить употребление качественных прилагательных со значением цвета для описания дерева как целого, но это является следствием переноса следующих признаков части на целое. Это может быть цвет цветков дерева. Так, белая акация названа белой по цвету её цветков; жёлтая акация – по цвету жёлтых цветков: «АКАЦИЯ, и, ж. Род деревьев и кустарников сем. мимозовых. *Белая а.* (высокое дерево с кистями *белых* душистых цветков). *Жёлтая а.* (кустарник с *жёлтыми* цветками)». См. также [3;4;9].

Реже в качестве признака всего дерева называется цвет коры. Так, терминологическое наименование *белая берёза*, *чёрная берёза*, *красная верба* включает наименование цвета коры: «БЕРЕЗА, ы, ж. Лиственное дерево с *белой* (реже *тёмной*) корой и с сердцевидными листьями. *Белая б.* *Чёрная б.* *Карликовая б.*»; «КРАСНОТАЛ, а, м. Кустарник или дерево сем. ивовых, *красная верба*».

Именование признака всего дерева может быть осуществлено не только по цвету его цветков или коры, но и хвой, а также листьев. Это касается тех случаев, когда их цвет является постоянным, никогда не изменяющимся, что подчёркивается структурой прилагательного, которое становится сложным в результате включения компонента *вечно*, обозначающим постоянство во времени, независимость признака от него. с его вневременным значением в прилагательном. Показательно, что это только одно прилагательное: *вечнозелёный*: «КЕДР, а, м. *Вечнозелёное* хвойное дерево сем. сосновых»; «КИПАРИС, а, м. Южное *вечнозелёное* хвойное дерево, // преимущ. с пирамидальной кроной»; «МАСЛИНА, ы, ж. *Вечнозелёное* дерево и кустарник, //а также съедобный плод его, внешне похожий на маленькую сливу»; «МИРТ, а, м. и МИРТА, ы, ж. Южный *вечнозелёный* кустарник или дерево // с белыми душистыми цветками».

Прилагательные во второй части дефиниций деревьев (по данным словаря)

Если в первой части дефиниций деревьев, содержащей информацию о дереве целом, качественные прилагательные употребляются крайне редко и только со значением размера и цвета, то во второй части, описывающей части дерева, используются, судя по проанализированному объёму материала, только качественные.

Таким образом, качественные прилагательные приводятся обычно не для характеристики дерева как целого, а для описания его частей. Это очень важный показатель того, на какие признаки носители русского языка обращают внимание при познании *целого* (в данном случае речь идёт о дереве), а на какие при познании *его частей*. В первом случае – на постоянные признаки, обозначаемые относительными прилагательными, во втором – на переменные, но в дефинициях (под влиянием такого жанра) и они становятся как бы постоянными, а потому указываются при описании. См. также [7, 10, 11, 12].

Качественные прилагательные в описании признаков плодов деревьев. При описании признаков плодов, например, абрикоса в некоторых случаях приводятся даже неоднородный ряд из двух качественных прилагательных, причём, что наблюдается во всех случаях, обязательно в форме только множественного числа, поскольку одной и той же характеристикой охватываются сразу все плоды. Следовательно, можно говорить о закреплённости в таком случае формы числа качественных прилагательных. В эту характеристику входят признаки, обозначающие восприятие языком качества плодов: насыщенность соком (*сочные*); вкус, свойственный сахару и мёду (*сладкие*). Качественным прилагательным может быть охарактеризован также признак косточки, находящейся внутри плода. Эта характеристика может быть дана с точки зрения размера (*большая*), что, вероятно, связано с предупреждением о потенциальной опасности: «АБРИКОС, а, род. мн. -ов, м. Южное фруктовое дерево сем. розоцветных, // дающее *сочные сладкие* плоды с *крупной* косточкой, а также плод *его*».

Прилагательное *сочный* может входить в неоднородный ряд, характеризующий плод, не только с прилагательным *сладкий*, но со сложным прилагательным *тёмно-красный*, обозначающим цвет: «ВИШНЯ, и, род. мн. -шен, ж. Плодовое дерево сем. розоцветных // с *сочными тёмно-красными* плодами, а также плод *его*» [9].

Плоды иногда описываются с помощью неоднородного ряда качественных прилагательных, обозначающих степень подверженности деформации (*твёрдый*) и запах (*ароматный*); обозначенным определением, включающим прилагательное *похожий* с последующей конкретизацией формы с помощью существительных: «АЙВА, ы, ж. Южное дерево сем. розоцветных // с *твёрдыми ароматными* плодами, *похожими* по форме на яблоко или грушу, а также плод *его*». См. также: «МАСЛИНА, ы, ж. Вечнозелёное дерево и кустарник, а также съедобный плод *его*, // внешне *похожий* на маленькую сливу».

Иногда однородный ряд увеличивается даже до трёх признаков, обозначающих насыщенность соком (*сочный*), вкус (*кисло-сладкий*), цвет (*красный*): «КИЗИЛ, -а (-у) и КИЗИЛЬ, -я (-ю), м. Кустарник или деревце // с *сочными кисло-сладкими красными* ягодами, а также *его* ягоды».

Качественные прилагательные в описании признаков ствола дерева. Ствол описывается с точки зрения:

а) толщины: «БАОБАБ, а, м. Тропическое дерево с очень *толстым* стволом»;

б) цвета коры: «БЕРЁЗА, ы, ж. Лиственное дерево // с *белой* (реже *тёмной*) корой и с сердцевидными листьями. Белая б. Чёрная б. Карликовая б.»; «ПЛАТАН, а, м. Большое дерево с *зеленовато-серой* корой и широкими лапчатыми листьями»;

в) формы: «ПАЛЬМА, ы, ж. Дерево южных стран, // обычно с прямым *неветвистым* стволом и с очень крупными вечнозелёными перистыми или веерообразными листьями».

Качественные прилагательные в описании признаков древесины. Следует отметить, что словарные статьи могут содержать информацию и о качестве древесины. Её описание даётся с помощью или одного качественного прилагательного, обозначающего запах (*ароматический*), или неоднородного ряда качественных прилагательных, обозначающих вес (*тяжёлый*) и стойкость к деформированию (*упругий*): «САНДАЛ, а, м. 1 Дерево южных стран // с *ароматической* древесиной»; «ЯСЕНЬ, я, м. Дерево сем. маслиновых // с перистыми листьями и *тяжёлой упругой* древесиной».

Качественные прилагательные в описании признаков листьев. Описание такой части дерева, как листья, в дефинициях рассматриваемого толкового словаря осуществляется с помощью прилагательных, указывающих:

а) на их форму: «БЕРЁЗА, ы, ж. Лиственное дерево // с белой (реже тёмной) корой и с *сердцевидными* листьями. Белая б. Чёрная б. Карликовая б.»; «ЯСЕНЬ, я, м. Дерево сем. маслиновых // с *перистыми* листьями и тяжёлой упругой древесиной»; «КЛЁН, а, м. Дерево с широкими, у большинства видов *резными* листьями»;

б) на малую протяжённость в поперечнике (*узкий*): «ИВА, ы, ж. Кустарник или дерево // с гибкими ветвями и *узкими* листьями».

Иногда признаки, характеризующие части дерева, обозначаются одновременно с помощью неоднородного ряда из двух качественных прилагательных – размера и формы: «ПЛАТАН, а, м. Большое дерево с зеленовато-серой корой и *широкими лопчатыми* листьями». В единичных случаях количество признаков листьев, представленных качественными прилагательными, может доходить до четырёх членов со значениями размера, цвета и разной формы: «ПАЛЬМА, ы, ж. Дерево южных стран, // обычно с прямым неветвистым стволом и с очень *крупными вечнозелёными перистыми* или *веерообразными* листьями».

Качественные прилагательные в описании признаков ветвей. Описание признаков ветвей включается в дефиниции крайне редко. Прилагательные в этом случае обозначают наличие / отсутствие склонности этой части дерева к деформации: «ИВА, ы, ж. Кустарник или дерево // с *гибкими* ветвями и *узкими* листьями»; «ПАЛЬМА, ы, ж. Дерево южных стран, // обычно с прямым *неветвистым* стволом и с очень крупными вечнозелёными перистыми или веерообразными листьями».

Качественные прилагательные в описании признаков цветков. Признаки цветков деревьев упоминаются в дефинициях весьма нечасто и или только с точки зрения цвета и запаха, описываемых соответственно качественными прилагательными, включёнными в неоднородный ряд, или только одним качественным прилагательным цвета: «АКАЦИЯ, и, ж. Род деревьев и кустарников сем. мимозовых. // Белая а. (высокое дерево с кистями *белых душистых* цветков). Жёлтая а. (кустарник с *жёлтыми* цветками)».

Качественные прилагательные в описании признаков почек. Единично включается информация о почках и об их признаке, обозначаемом качественным прилагательным *пушистый*: «ВЕРБА, ы, ж. Дерево или кустарник сем. ивовых // с *пушистыми* почками».

Качественные прилагательные в описании признаков кроны. При описании признаков кроны отмечается её форма, которая обозначается, однако, не качественным, а относительным прилагательным: «КИПАРИС, а, м. Южное вечнозелёное хвойное дерево, // преимущ. с *пирамидальной кроной*».

На основании проведённого анализа дефиниций деревьев, приведённых в толковом словаре, можно сделать выводы об использовании прилагательных в описании признаков этих растений.

Выводы: использование прилагательных в двух частях дефиниций деревьев (по данным толкового словаря)

А. Выводы: использование относительных и качественных прилагательных в первой части дефиниций (при описании дерева как целого)

Результаты анализа использования относительных и качественных прилагательных в первой части дефиниций, т.е. при описании признаков дерева как целого показывают, что количество лексико-семантических групп относительных прилагательных равно 3 (*место произрастания, семейство и наличие / отсутствие плодов и их тип*), а качественных – 2 (*размер и цвет*). При этом важно отметить, что относительные прилагательные в этой части дефиниции чаще употребляются по сравнению с качественными (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) и видовые значения качественных прилагательных по отношению к описанию признаков дерева как целого в первой части дефиниций – 5 групп (13 членов-прилагательных)

ЛСГ и видовые значения относительных прилагательных	ЛСГ и видовые значения качественных прилагательных
1) место произрастания (<i>южный, тропический</i>), 2) семейство (сем. <i>розоцветных; лиственный</i>), 3) плодоношение (наличие / отсутствие плодов и/или их тип) <i>фруктовый, плодовый</i>).	1) размер, обычно превышающий норму размера для типичного дерева (<i>большой, гигантский</i>), 2) цвет (<i>белый, жёлтый, чёрный, красный, вечнозелёный</i>).

Б. Выводы: использование качественных прилагательных во второй части дефиниций (при описании признаков частей дерева)

Как было сказано, относительные прилагательные в проанализированном объёме материала во второй части дефиниций в принципе не зафиксированы. Поэтому далее в таблице 2 приведены сведения о функционировании только качественных прилагательных во этой части дефиниций:

Таблица 2.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) и видовые значения качественных прилагательных по отношению к описанию признаков частей дерева во второй части дефиниций – 22 группы (38 членов-прилагательных)

– по отношению к плодам как к части целого: 1) цвет (<i>белый, жёлтый, чёрный, красный, вечнозелёный</i>), 2) насыщенность соком (<i>вкусный</i>), 3) вкус (<i>сладкий</i>), 4) сходство (<i>похожий</i>), 5) насыщенность соком + цвет (<i>сочный тёмно-красный</i>), 6) степень подверженности деформации + запах (<i>твёрдый ароматный</i>), 7) насыщенность соком, вкус, цвет (<i>сочный кисло-сладкий красный</i>); — по отношению к косточке: размер (<i>крупный</i>); — по отношению к стволу: 1) толщина (<i>толстый</i>), 2) цвет коры (<i>белая / тёмная</i>), 3) форма (<i>неветвистый</i>); — по отношению к древесине: 1) запах (<i>ароматический</i>), 2) вес + стойкость к деформированию (<i>тяжелый упругий</i>);	– по отношению листьям: 1) форма (<i>сердцевидный, перистый</i>), 2) малая протяжённость в поперечнике: (<i>узкий</i>); 3) размер+ форма (<i>широкий ланчатый</i>), 4) размер + цвет + одна форма или другая форма (<i>крупные вечнозелёные перистые или веерообразные</i>); — по отношению к ветвям: склонность к деформации (<i>гибкий</i>); — по отношению к цветкам: 1) цвет (<i>жёлтый</i>), 2) цвет + запах (<i>белый душистый</i>); — по отношению к почкам: наличие пуха (<i>пушистый</i>); — по отношению к кроне: форма (<i>пирамидальный</i>).

В приведённой выше таблице 2 показано значительное количественное преобладание и качественное разнообразие лексико-семантических групп второй части дефиниций по сравнению с первой частью дефиниций; ср. соответственно 22 ЛСГ и 5, т.е. преобладание более чем 4 раз. Во второй части наблюдается также качественно-количественное преобладание и в общем количестве использованных в этих разрядах их членов – прилагательных; ср.: в первой части 13 прилагатель-

ных; во второй – уже 38, т.е. в 2,9 раза больше. Различия объясняются повышенным вниманием носителей русского языка к признакам частей дерева по сравнению с признаками его как целого.

Данные о функционировании прилагательных, полученные при анализе дефиниций дерева, приведённые в толковом словаре (они являются результатом весьма тщательно продуманного их отбора), важно сравнить с тем, какие прилагательные используют в дефинициях этих же деревьев носители русского языка при непродуманной, мгновенной реакции. С этой целью названным выше учащимся был предложен список наименований деревьев, дефиниции которых рассматривались по толковому словарю, с просьбой дописать предложение, например: *Абрикос – это...*. Материалы эксперимента анализируются далее.

Лексико-грамматические разряды прилагательных в дефинициях (по данным эксперимента)

На функционирование лексико-грамматических разрядов прилагательных в дефинициях, полученных в результате проведённого эксперимента, также оказывает существенное влияние деление дефиниций на две чёткие части: в первой части описывающие дерево как целое, во второй – части дерева.

Прилагательные в первой части дефиниций деревьев (по данным эксперимента)

В первой части дефиниций, которые были даны учащимися (она отделена от второй части также знаком //), как правило, отсутствуют прилагательные при существительном *дерево*: «Абрикос – это *дерево*, // на котором растут вкусные плоды»; «Акация – это *дерево*, // цветёт кистями белого цвета, очень вкусно пахнет»; «Вишня – это *дерево*, // даёт плоды сладкие красного цвета» и др. Это отличает эту часть анализируемых дефиниций от словарных, но не только этим.

Употреблённые прилагательные являются либо относительными, либо качественными, представленными определёнными лексико-семантическими группами, количество которых ограничено 5 группами, как и в дефинициях толкового словаря. Они следующие: 1) место произрастания: «Пальма – это *южное* растение //»; «Абрикос – это дерево, которое растёт во дворах и в *дикой* местности, // летом даёт сладкие плоды»; 2) высота: «Верб – *высокое* дерево //...»; 3) размер: «Кедр – это *большое* дерево //...»; «Рябина – это дерево с плодами, дерево само по себе *небольшое*...//»; 4) цвет: «Берёза – это *белое* дерево с чёрными пятнышками //...»; «Пальма – это дерево, можно сказать, *зелёного* цвета...»; 5) плодоношение: «Абрикос – это *плодовое* дерево // ...».

Отличительной чертой дефиниций, полученных в результате проведённого эксперимента, является также то, что две лексико-семантические группы выражаются относительными прилагательными. Это группа «место произрастания» (*южный*) и «плодоношение» (*плодовый*). Остальные группы таковы, что могут быть представлены только качественными прилагательными (высота, размер, цвет).

Как видно при сопоставлении данных таблицы №1 и таблицы №3, *первые части* словарной дефиниции и дефиниции, полученные экспериментально, отличаются количественным доминированием разных лексико-грамматических разрядов прилагательных: в первом случае доминируют относительные прилагательные, во втором – качественные.

Прилагательные во второй части дефиниций деревьев (по данным эксперимента)

Во второй части дефиниций, полученных в эксперименте, как и в дефинициях толкового словаря, были использованы также только качественные прилагательные. Причём обращает на себя внимание часто наличие не только одиночных качественных прилагательных, а сразу нескольких, причём разных лексико-семантических разрядов в структуре неоднородного ряда, что для рассмотренных словарных дефиниций является относительно редким явлением.

Качественные прилагательные в описании признаков плодов деревьев. Указанные качественные прилагательные относятся к следующим лексико-семантическим группам, которые были часто использованы учащимися в структуре неоднородного (реже однородного) ряда для обозначения наличия не одного, а более одного признаков. Пределом зафиксированного количества качественных прилагательных в одной дефиниции является три прилагательных.

Выявлены следующие лексико-семантические группы качественных прилагательных при описании учащимися признаков плодов: 1) размер (*маленький*): «Рябина – это дерево, // которое даёт *маленькие* ягоды, и из них делают лечебные мази»; 2) насыщенность соком (*вкусный*): «Абри-

кос – это дерево, // на котором растут *вкусные* плоды»; 3) вкус (*вкусный, сладкий*): «Абрикос – это дерево, // на котором растут *вкусные* плоды»; «Абрикос – это дерево, которое растёт во дворах и в дикой местности, // летом даёт *сладкие* плоды»; 4) вкус и степень спелости (*вкусный, спелый*): «Яблоня – это дерево, // даёт *вкусные* и *спелые* яблоки»; 5) вкус (разные вкусовые ощущения) и цвет (*сладкий, кислый, красный*): «Вишня – это дерево, // даёт плоды *сладкие*, но иногда *кислые*, плоды *красного* цвета»; 6) вкус и размер (*сладкие крупные*): «Яблоня – это дерево, // даёт *сладкие крупные* плоды»; 7) вкус и насыщенность соком (*сладкий и сочный*): «Черешня – это дерево, // даёт *сладкие* и *сочные* плоды»; 8) вкус и цвет (*вкусный, жёлтый, красный*): «Абрикос – это плодородное дерево, // у которого *вкусные* плоды *жёлтого* цвета, плоды пахнут», «Вишня – дерево, которое цветёт в мае и плодородное, // плоды *вкусные красного* цвета, вкус может быть как и *сладкий*, так и *кисло-сладкий*», «Вишня – это дерево, растёт во дворах // и даёт *сладкие красные* плоды», «Черешня – это дерево // с *красными* плодами и *вкусными*, растёт в огороде»; 9) размер, цвет, вкус, встречаемость в дикой природе, сорт (*большие, маленькие; зелёные, красные, дикие, разные, сладкие, кисло-сладкие, белый налив*): «Яблоня – это дерево // с плодами, и плоды *большие*, есть и *маленькие*, могут быть цвета либо *зелёные*, либо *красные*, есть и *дикие* яблоки, есть *разных* сортов, например: *белый налив*, а плоды *сладкие* либо *кисло-сладкие*».

Качественные прилагательные в описании признаков ствола дерева: 1) цвет коры (*чёрно-белый*): Берёза – это дикое дерево, // оно не даёт плоды, стволу её *чёрно-белый*; 2) размер и прочность (*большой и крепкий*): «Кедр – это дерево, растёт в тайге, // ствол у него *большой и крепкий*. С него падают кедровые орешки».

Качественные прилагательные в описании признаков листьев: 1) цвет (*зелёный*): «Верба – это высокое дерево, // которое растёт около рек, у неё гибкие верви, весной распускаются пушистые почки, из которых растут *зелёные* листочки»; 2) размер и цвет (*маленький, оранжевый*): «Рябина – это дерево // с плодами, дерево само по себе небольшое, и плоды (ягоды) *маленькие, оранжевого* цвета».

Качественные прилагательные в описании признаков ветвей: 1) склонность к деформации (*гибкий*): «Верба – это высокое дерево, // которое растёт около рек, у неё *гибкие* верви, весной распускаются пушистые почки, из которых растут *зелёные* листочки»; «Верба – дерево растёт вдоль реки, // *гибкие* веточки»; 2) малая протяжённость в поперечнике (*тоненький*): «Верба – дерево, которое не пахнет, // веточки *тоненькие* с белыми почками»; 3) цвет (*зелёный*): «Клён – это дерево *зелёное* и // *зелёные* веточки, не имеет плодов, и с листочками».

Качественные прилагательные в описании признаков цветков: наличие пуха (*пушистый*): «Верба – это высокое дерево, // которое растёт около рек, у неё гибкие верви, весной распускаются *пушистые* почки, из которых растут *зелёные* листочки»; «Верба – это растение // с *пушистыми* цветками и почками, также является символом праздника».

Качественные прилагательные в описании признаков почек.

— по отношению к почкам:

1) наличие пуха (*пушистый*): «Верба – это растение // с *пушистыми* цветками и почками, также является символом праздника»;

2) цвет (*белый*): «Верба – дерево, которое не пахнет, // веточки *тоненькие* с *белыми* почками».

Описанное выше использование лексико-семантических групп прилагательных и включённых в них видовых прилагательных в двух частях дефиниций деревьев, полученных в результате эксперимента, обобщены в соответствующих двух таблицах – №3 и №4.

Выводы: использование лексико-семантических групп прилагательных и их членов в двух частях дефиниций деревьев (по данным эксперимента)

Отдельно рассматривалось использование прилагательных в первой части дефиниций и во второй, результаты чего представлено в двух приведённых далее таблицах.

А. Выводы: использование лексико-семантических групп относительных и качественных прилагательных и их членов в первой части дефиниций (при описании дерева как целого)

Таблица 3.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) и их членов (относительных и качественных прилагательных) по отношению к описанию признаков дерева как целого в первой части дефиниций – 5 групп (5 членов-прилагательных)

ЛСГ и видовое значение относительных прилагательных	ЛСГ и видовое значение качественных прилагательных
1) место произрастания (<i>южный</i>) 2) плодоношение (<i>плодовый</i>)	1) высота (<i>высокий</i>) 2) размер (<i>большой</i>) 3) цвет (<i>зелёный</i>)

Б. Выводы: использование лексико-семантических групп качественных прилагательных и их членов в первой части дефиниций (при описании дерева как целого)

Таблица 4.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) и их членов (качественных прилагательных) по отношению к описанию признаков частей дерева во второй части дефиниций- 17 групп (23 члена-прилагательных без учёта повторяющихся)

– по отношению к плодам как к части целого: 1) размер (<i>маленький</i>), 2) насыщенность соком (<i>вкусный</i>), 3) вкус (<i>вкусный, сладкий</i>), 4) вкус и степень спелости (<i>вкусный, спелый</i>) 5) вкус (разные вкусовые ощущения) и цвет (<i>сладкий, кислый, красный</i>): 6) вкус и размер (<i>сладкие крупные</i>), 7) вкус и насыщенность соком (<i>сладкий и сочный</i>) 8) вкус и цвет (<i>вкусный, жёлтый, красный</i>): 9) размер, цвет, вкус, встречаемость в дикой природе, однотипность, сорт (<i>большие, маленькие; зелёные, красные, дикие, разные, сладкие, кисло-сладкие, белый налив</i>)	– по отношению к стволу: 1) цвет коры (<i>чёрно-белый</i>); – по отношению листьям: 1) цвет (<i>зелёный</i>), 2) размер и цвет (<i>маленький, оранжевый</i>); – по отношению к ветвям: 1) склонность к деформации (<i>гибкий</i>), 2) малая протяжённость в поперечнике (<i>тоненький</i>); – по отношению к цветкам: 1) наличие пуха (<i>пушистый</i>); – по отношению к почкам: 1) наличие пуха (<i>пушистый</i>), 2) цвет (<i>белый</i>).

Примечание. Относительные прилагательные в проанализированном объёме материала во второй части дефиниций не зафиксированы.

Данные таблиц №3 и №4 показывает, что при мгновенной реакции количество лексико-семантических групп прилагательных при описании признаков частей дерева (особенно его плодов) существенно возрастает (ср.: 5 групп и 17 групп, т.е. в 3,4 раза. Возрастает и количество членов-прилагательных этих лексико-семантических разрядов; ср.: в первой части – 5 прилагательных, во второй – 23, т.е. в 4,6 раза больше).

Сопоставляя эти данные с данными таблиц №1 и №2, можно сделать вывод, что количество лексико-семантических групп прилагательных и количество членов-прилагательных этих групп всегда возрастает во второй части дефиниций по сравнению с первой независимо от того, используются прилагательные в словарной дефиниции (ср.: 5 ЛСГ и 22 ЛСГ, т.е. в 4,4 раза больше; 13 членов-прилагательных и 38, т.е. в 2,9 раза) или в экспериментально полученной (ср.: 5 ЛСГ и 17 групп, т.е. в 3,4 раза; 5 членов-прилагательных и 23, т.е. в 4,6 раза больше). Приведённые данные показывают неизменно повышенное внимание носителей русского языка к частям дерева по сравнению с деревом как целому. Его не снижает ни скорость реакции (тщательно продуманная или мгновенная), ни языковой опыт, зависящий от возраста носителя языка, ни уровень образования (учёный или школьник).

Сопоставление показало также, что испытуемыми не были охарактеризованы признаки таких частей дерева, как косточки, древесина, крона; в дефинициях же словаря они отмечены.

Итоговые выводы: лексико-семантические группы прилагательные как отражение максимального и минимального количества параметров, используемых в дефинициях деревьев

Полученные четыре таблицы позволяют на основе функционирования прилагательных выявить максимальное и минимальное для дефиниций деревьев количество параметров, по которым носители русского языка описывают признаки дерева, выделяя их в качестве значимых.

Итоговые выводы: лексико-семантические группы прилагательные как отражение максимального количества и качества параметров, используемых в дефинициях деревьев

Объединение всех лексико-семантических группы прилагательных, зафиксированных в дефинициях словаря, и дефинициях, полученных в результате проведенного эксперимента, может выявить то *максимальное* количество и качество параметров, которые используют носители русского языка при описании признаков деревьев в указанном жанре (см. Таблицу 5).

Таблица 5.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) и их членов (прилагательных) по отношению к описанию признаков частей дерева в *первой* и *второй* частях дефиниций
(объединённые данные словаря и эксперимента) – 22 ЛСГ (42 члена)

Первая часть дефиниций – 6 ЛСГ (15 членов)	Вторая часть дефиниций – 16 ЛСГ (27 членов)
1) место произрастания (<i>южный, тропический</i>), 2) семейство (сем. <i>розоцветных; лиственный</i>), 3) плодоношение (наличие / отсутствие плодов и/или их тип) (<i>фруктовый, плодовый</i>). 4) размер, обычно превышающий норму размера для типичного дерева (<i>большой, гигантский</i>), 5) высота (<i>высокий</i>), 6) цвет (<i>белый, жёлтый, чёрный, красный, зелёный, вечнозелёный</i>).	– по отношению к плодам как к части целого: 1) размер (<i>маленький, большой, крупный</i>), 2) насыщенность соком (<i>сочный</i>), 3) вкус (<i>вкусный, сладкий, кислый, кисло-сладкий</i>), 4) степень спелости (<i>спелый</i>) 5) цвет (<i>зелёный, красный, жёлтый</i>): 6) размер (<i>крупные</i>), 7) сорт (<i>белый налив</i>); 8) встречаемость в дикой природе (<i>дикий</i>) 9) однотипность (<i>разные</i>) – по отношению к стволу: 1) цвет и интенсивность цвета коры (<i>чёрно-белый, белый, тёмный</i>); – по отношению листьям: 1) цвет (<i>зелёный, оранжевый</i>), 2) размер и цвет (<i>маленький</i>); – по отношению к ветвям: 1) склонность к деформации (<i>гибкий</i>), 2) малая протяжённость в поперечнике (<i>тоненький</i>); – по отношению к цветкам: 1) наличие пуха (<i>пушистый</i>); – по отношению к почкам: 1) наличие пуха (<i>пушистый</i>), 2) цвет (<i>белый</i>).

Как видно по данным обобщающей таблицы 5, в дефинициях деревьев в принципе могут быть употреблены прилагательные 22 перечисленные лексико-семантических групп, включающих 42 члена в виде прилагательных, что свидетельствует о весьма многоаспектном (многопараметровом) восприятии признаков дерева носителями русского языка, отражённом в его дефинициях. При этом надо отметить, что внимание их направлено в меньшей степени на признаки дерева в целом по сравнению с вниманием к признакам его частей. Это показывает то, что в первой части дефиниций, характеризующей дерево как целое, употребляются 6 лексико-семантических групп

прилагательных с 15 членами, а во второй части, характеризующей части дерева, – 16 групп прилагательных, т.е. в 2,7 раза больше; их членов – 27, т.е. в 1,8 раза больше. Следовательно, признаки частей дерева представляют для носителей русского языка больший интерес, чем признаки дерева в целом.

Вызывают интерес к дереву как к целому только такие признаки, которые представлены следующими **шестью лексико-семантическими группами** прилагательных, среди которых по разнообразию их членов преобладает **группа со значением цвета**: 1) цвет (*белый, жёлтый, чёрный, красный, зелёный, вечнозелёный*); 2) место произрастания (*южный, тропический*), 3) семейство (сем. *розоцветных; лиственный*), 4) плодоношение (наличие / отсутствие плодов и/или их тип) (*фруктовый, плодовой*), 5) размер, обычно превышающий норму размера для типичного дерева (*большой, гигантский*), 6) высота (*высокий*).

Во второй части дефиниций зафиксировано уже 30 прилагательных, т.е. в 2 раза больше, и уже 19 лексико-семантических групп, т.е. почти в 4 раза больше. Наибольшее количество лексико-семантических групп (11) и наибольшее количество их членов-прилагательных приходится на характеристику признаков такой части дерева, как плоды. Это закономерно, поскольку плоды используются для питания. Для их описания используются следующие **девять лексико-семантических групп прилагательных**, среди которых по количеству членов доминирует лексико-семантическая **группа со значением вкуса**, что понятно: 1) вкус (*вкусный, сладкий, кислый, кисло-сладкий*), 2) размер (*маленький, большой, крупный*), 3) цвет (*зелёный, красный, жёлтый*), 4) насыщенность соком (*сочный*), 5) степень спелости (*спелый*), 6) размер (*крупный*), 7) сорт (*белый /налив/*); 8) встречаемость в дикой природе (*дикий*), 9) однотипность (*разные*). В значительно меньшей степени уделяется описанию с помощью прилагательных признаков листьев, ветвей, цветков, почек и ствола, что видно по данным приведённой таблицы. Что же касается корней, то они, вероятно, в силу их невидимости вообще не упоминаются в дефинициях деревьев и соответственно прилагательными не характеризуются.

Таковы лексико-семантические группы прилагательных и их члены, зафиксированные в дефинициях деревьев, приведённые в словаре и в эксперименте, а следовательно, таковы **максимальные** количественные и качественные пределы параметров, которые применяют носители русского языка при описании признаков деревьев.

Следующий этап исследования – выявление **минимальных** количественных и качественных пределов лексико-семантических групп и соответственно параметров описания деревьев.

Итоговые выводы: лексико-семантические группы прилагательных как отражение минимального количества и качества параметров, используемых в дефинициях деревьев

Для выявления минимального количества и качества параметров, используемых в дефинициях деревьев потребовалось наложение данных исходных четырёх исходных таблиц. При наложении их учитывалось только полное совпадение функционирования прилагательных, т.е. не только отнесённость их к одним и тем же лексико-семантическим группам, но и изолированное или комплексное употребление в структуре неоднородного или однородного ряда, поскольку считается, что это разное применение параметров – одноаспектное и многоаспектное (комплексное). Указанный подход, т.е. подход, при котором не учитывается источник дефиниций – словарный или экспериментальный, увеличивает степень вероятности отнесения прилагательных именно так выявленных лексико-семантических групп и их конкретных реализаций, а также лежащих в их основе параметров к числу средств, создающих стереотипный образ дерева и его частей.

Наложение лексико-семантических групп и их членов-прилагательных производилось, как и везде, с разграничением первой и второй частей дефиниций. Результат наложения представлен в приведённых далее таблицах 6 и 7:

Общие лексико-семантические разряды прилагательных и их члены в двух частях дефиниций деревьев (по данным словаря и эксперимента)

Таблица 6.

Общие лексико-семантические группы (ЛСГ) относительных и качественных прилагательных и их члены при описании признаков дерева как целого в первой части дефиниций

ЛСГ и видовое значение относительных прилагательных	ЛСГ и видовое значение качественных прилагательных
1) место произрастания (южный) 2) плодоношение (плодовый)	3) размер (<i>большой</i>) 4) цвет (<i>зелёный</i>)

Как видно, в первой части дефиниции общими являются следующие 4 лексико-семантические группы-параметры и представляющие их названные относительные прилагательные: 1) место произрастания (*южный*), 2) плодоношение (*плодовый*) и качественные (1) размер (*большой*), 2) цвет (*зелёный*).

Таблица 7.

Общие лексико-семантические группы (ЛСГ) и видовые значения качественных прилагательных по отношению к описанию признаков частей дерева во второй части дефиниций – 5 группы

– по отношению к плодам как к части целого: 1) насыщенность соком (<i>сочный</i>), 2) вкус (<i>сладкий</i>), – по отношению к стволу: 1) цвет и интенсивность цвета коры (<i>белая / тёмная, чёрно-белый</i>)	– по отношению к ветвям: 1) склонность к деформации (<i>гибкий</i>).

Во второй части дефиниции, как уже отмечалось, наблюдаются только качественные прилагательные, причём только 4 общих лексико-семантических групп-параметров, характеризующих признаки 3 частей дерева (плоды, ствол, ветви): 1) насыщенность соком (*сочный*), 2) вкус (*сладкий*), 3) склонность к деформации (*гибкий*).

Таким образом, всего выявлено 7 минимальных общих лексико-семантических групп прилагательных с их конкретными реализациями, наличие которых в дефинициях дерева обусловлено соответствующими 7 качественно и количественно минимальными параметрами, которыми чаще всего руководствуются носители русского языка при создании дефиниций деревьев, включающих наиболее общепризнанные признаки стереотипного образа этих растений, выражаемые словами рассмотренной части речи. К ним надо отдельно прибавить ещё параметры, обусловленные лексико-грамматическими особенностями использованных прилагательных (отсутствие *притяжательных прилагательных*, а также *кратких форм* качественных прилагательных, *форм степеней сравнения*, ограничение в употреблении *надежных форм* и *форм числа прилагательных*), которые были рассмотрены в начале статьи. Такие «отрицательные» параметры тоже надо учитывать, поскольку они тоже характеризуют особенности восприятия носителями русского языка признаков дерева и его частей.

Начатое исследование требует продолжения на большем объёме материала с целью уточнения полученных результатов, поскольку они могут получить практическое применение в двух аспектах. Во-первых, в аспекте совершенствования дефиниций деревьев в толковых словарях применительно к употреблению в них прилагательных. Во-вторых, в аспекте методики обучения школьников составлению полных и кратких дефиниций их, т.е. содержащих соответственно максимальный и минимальный пределы использования прилагательных, обусловленных параметрическими особенностями восприятия носителями русского языка таких растений, а также жанром – жанром дефиниций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арбатская, Е.Д., Арбатский, Д.И. О лексико-семантических классах имен прилагательных русского языка // Вопросы языкознания. – 1983, № 3 – С. 51-58.
2. Архипова, Н.Г., Фэн Ишань. Образ дерева в паремиях русского языка // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. Амурский гос. ун-тет. – 2017. – С.14-19.
3. Бахилина, Н.Б. История цветообозначений в русском языке. – М.: Наука. – 1975. – 288 с.

4. Василевич, А.П., Мищенко, С.С. Лексика цветообозначения: реакция русского языка на новые реалии. // Русский язык сегодня. Активные процессы конца XX века. Вып. 2. – М.: Прогресс.– 2003. – С. 75-96.
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология.— М.— 2002. – 284 с.
6. Красс, Н.А. Концепт дерева в лексико-фразеологической семантике русского языка: На материале мифологии, фольклора и поэзии: автореф. ...канд. филол. наук. – Москва.– 2000. – 20 с.
7. Николаева, Т.М. Качественные прилагательные и отражение «картины мира» // Славянское и балканское языкознание. Проблемы лексикологии. – М.– 1983. – С.235-244.
8. Ожегов, С.И. — <https://gufo.me/dict/ozhegov?ysclid=ma2y0qi3wx77242723> (дата обращения 10.04 - 15.04.2025).
9. Предтеченская, Е.А. Цвет, звук, запах (по материалам современной прозы) // Мир русского языка. – 2008, –№ 1. – С. 74-77.
10. Сергеева, Л.А. Качественные прилагательные со значением оценки в современном русском языке: автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Саратов.– 1980. – 22 с.
11. Спиридонова, Н.Ф. Язык и восприятие: семантика качественных прилагательных. –М., 2000. – 157 с.
12. Шрамм, А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале современного русского языка). – СПб.– 1999. – 139 с.
13. Юдина, Н.В. Сочетания «прилагательное + существительное» в лингвокогнитивном аспекте. – М.; Владимир: Ин-т языкознания РАН; ВГПУ.– 2006 – 427 с.

УДК: 37. 013

М.М. Сатыбалдиев, Э.Т. Турдубекова

ТАГАНРОГ И РОССИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА И ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДУХЕ СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы темы Таганрога и России в жизни и творчестве Антона Павловича Чехова. Великий писатель родился и вырос в городе Таганрог. С 1869 года по 1879 год учился в Таганрогской классической гимназии. В гимназический период писатель увлёкся любительским театральным кружком. В 1879 году Чехов переехал в Москву, поступил на медицинский факультет. И в то же время он начал сотрудничать в юмористических журналах. В конце XIX перед литературой стояла задача изображения нового типа личности в художественном мире. В это время Чехов становится активным создателем нового общества в России. Рассказы писателя остро разоблачают пороки дворянского общества и призывают общественность к подлинной нравственности.

Ключевые слова: общество, человек, природа, общественно-политическая ситуация, социально-экономическое условие, нравственность, Отечество, гражданственность, патриотизм, верность, трудолюбие, прекрасное, человечность, боль и ощущение, педагогическое условие.

M. M. Satybaldiev, E. T. Turdubekova

TAGANROG AND RUSSIA IN THE WORKS OF ANTON CHEKHOV AND THE ISSUES OF EDUCATING STUDENTS IN THE SPIRIT OF SERVICE TO THE FATHERLAND

Abstract. This article examines the topical issues of Taganrog and Russia in the life and work of Anton Pavlovich Chekhov. The great writer was born and raised in the city of Taganrog. From 1869 to 1879 he studied at the Taganrog Classical Gymnasium. During his gymnasium period, the writer became interested in an amateur theater group. In 1879, Chekhov moved to Moscow and entered the medical faculty. At the same time, he began to collaborate with humorous magazines. At the end of the 19th century, literature faced the task of depicting a new type of personality in the artistic world. At this time, Chekhov became an active creator of a new society in Russia. The writer's stories sharply expose the vices of noble society and call on the public to genuine morality.

Key words: society, man, nature, socio-political situation, socio-economic condition, morality, Fatherland, citizenship, patriotism, loyalty, diligence, beauty, humanity, pain and feeling, pedagogical condition.

«Пока человек чувствует боль - он жив, пока человек чувствует чужую боль - он человек».

Антон Павлович Чехов.

Родина не есть условность территории, а непреложность памяти и крови. Не быть в России, забыть её — может бояться лишь тот, кто Россию мыслит вне себя. В ком она внутри, — тот потеряет её вместе с жизнью. Моя родина везде, где есть письменный стол, окно и дерево под этим окном.

Марина Цветаева

Таганрог и Россия в жизни и творчестве великого писателя и гуманиста Антона Павловича Чехова занимают центральное место. Для писателя Таганрог и Россия оставались смыслом личной и общественной жизни. Писатель не представлял свою жизнь без России и Таганрога. В это время в России передовая интеллигенция начала спорить, по какому пути будет идти Россия после отмены крепостного права. Одни считали, что Россия должна выбрать путь Запада. Приводили примеры из истории, в частности, Пётр I показал, у кого надо учиться. К западникам относились великий критик В.Г. Белинский, профессор, историк Московского университета, либеральный просветитель Н. Грановский, издатели русской эмигрантской газеты «Колокол» демократы А.И. Герцен и Н.П. Огарёв, писатель-гуманист И.С. Тургенев. Западники критично высказывались о своей Родине, как о великом материке рабства. Россия, считали западники, должна многому научиться у Европы. Западники желали свободу русскому крестьянству. И в то же время они с горечью говорили о его темноте и его покорности перед хозяевами страны – помещиками, жандармами, царской властью. Поэтому вслед за Лермонтовым («страна рабов, страна господ») они порой резко высказывались о своей родине.

Другая группа – славянофилы - считала, что все самое ценное для нации находится у простого народа, у русского крестьянства – в его древних преданиях и старинных обычаях. Славянофилы резко отвергали реформы Петра I: с них ведь началось мощное воздействие западной культуры на русскую, а также отрыв образованного общества от массы народа. Ярким представителем славянофилов был Константин Аксаков. Он сравнивал реформы Петра I с таким страшным бедствием, как татаро-монгольское нашествие на Русь.

А.П. Чехов в это бурное время общественно-политической жизни России начинает искать истинно нравственные ценности. Об этом Л.Н. Толстой писал: «Художник для того чтобы действовать на других, должен быть ищущим, чтобы его произведение было исканием. Только если он ищет, зритель, слушатель, читатель сливаются с ним в поиске» [1, 95]. С малых лет Чехов начинает искать истину, правду. В душе писателя всегда была боль за жизнь простых людей. В рассказе «Унтер Пришибеев» молодой Чехов нарисовал невежественного человека, который грубо вмешивается в жизнь других людей. Пришибеев воспринимался как символ тупого, грубого и наглого насилия, которое самодержавие осуществляло через своих верных прислужников.

В центре мировосприятия Чехова стояла мысль о том, как народу помочь. В целях поиска истины Чехов совершает своё путешествие на Сахалин. Своими глазами он увидел боль и тревогу простых людей. Как медик старался оказать медицинскую помощь больным. Каждый день с утра до ночи усердно работал и лечил больных. Хотя сам писатель болел, начал кашлять. Вернувшись, писатель печатает книгу «Остров Сахалин». Царским властям пришлось создать специальную комиссию для проверки тех страшных фактов, о которых писал Чехов. Путешествие Чехова на Сахалин стало ярким проявлением настоящего патриотизма и гражданственности. Его волнует всё, начиная от простых социальных проблем до государственных вопросов. Он писал: «Пока человек чувствует боль - он жив. Пока человек чувствует чужую боль - он человек» [2, с. 65].

Чехов в своём рассказе показывает, что унтера Пришибеева нельзя называть человеком. У него нет совести. Пришибеевы проповедуют философию безобразия. У них нет души. Они оскорбляют, унижают, подавляют простых людей. Оказывается, что такие грубые, тупые, бездушные Пришибеевы живут и работают не только в Таганроге, но и в других местах великой России. Чехов любил свою профессию, профессию врача. Но жизнь заставила его стать писателем, тем самым проявить свой гражданский долг. Писательская работа Чехова - это не просто его желание. Это его крик души, его патриотический и гражданский долг. Другого пути не было. Чехову пришлось выбрать путь писателя, который открыто объявляет войну против мира безобразия. В этом отношении Чехов становится настоящим революционером, который идёт на открытую борьбу с туеядцами, грубиянами, пошлыми людьми. После Сахалина Чехов стал понимать, что болезнь души страшнее, чем болезнь тела. В первую очередь надо направить усилие общественности на борьбу за выздоровления души человечества. Трагедия общества заключается в том, что без лечения души человека нет прогресса и развития страны. Эти истины стали кардинальными принципами в жизни Чехова. Его всё больше интересуют глубинные вопросы души человека.

В 1898 году писатель написал рассказ «Человек в футляре». Герой этого рассказа - учитель провинциальный гимназии Беликов. Создавая образ Беликова, писатель изображает новый тип личности в истории русской литературы. «.....Ему было страшно», «Он боялся»..... «Страх», «Сомнения», «Робость», «Мнительность», «Осторожность», «Ужас» - так называет автор основные проявления внутренней жизни героя. Беликовский страх замечательно передан и в многократно повторяющейся фразе: «Как бы чего не вышло» [3, с. 25]. С этой фразой Беликов появляется перед читателями, и с этой фразой он умирает. Именно страх перед действительностью и породил его футляр, заставил Беликова спрятаться в свою скорлупу. Да, Беликов стал новым типом в истории русской литературы. В отличие от Печорина, Онегина, Базарова, Рахметова, Обломова Беликов опасный тип для общества. Беликов - это зараза, которая убивает всё самое здоровое в теле человека и общества. Сам писатель объявляет войну против «футлярного» существование людей.

Чехов своим рассказом нанес чувствительный удар по «беликовщине». Трагедия общества заключалась в том, что Беликовы проявляют малодушное молчание. Пустота, бессодержательное существование - все это было проявление «футлярщины». Этим «футляром» обыватели отгораживаются от современной жизни, от активной борьбы. Больше всего они боятся потерять свой тёплый угол, потерять свой кусок хлеба, свой «чинишко, которому грош цена». Рассказ завершается страстным призывом: «Нет, больше так жить невозможно!» [3, с. 35].

На наш взгляд, Чехов разоблачая истинное лицо чиновников второй половины XIX века, включается в поиск истинного пути к справедливому будущему России. Речь идёт именно об Отечестве, о России. Чехов раскрывает глубокий трагизм психологии интеллигенции своего времени, анатомируя пороки общественно-политической жизни страны.

Отсутствие комфортной жизни позволяет личности закаляться, формировать истинные нравственные ценности, учит побеждать и покорять недостижимые высоты в жизни. Все величайшие исторические личности в России прошли трудную жизнь. Фёдор Михайлович Достоевский в своей жизни испытал огромные трудности. За демократические и вольнолюбивые мысли его осуждали. Его приговорили к казни, которая в последние минуты была заменена каторгой. В результате писатель научился состраданию. Достоевский писал: «Сострадание - есть первый и может быть единственный закон бытия человеческого» [4, с. 85]. Если писатель не испытывал бы в жизни трудности, возможно, он стал бы обыкновенным рядовым человеком своего времени. Трудности жизни закалили характер писателя и создали благоприятные обстоятельства для покорения новых вершин].

Подводя итоги наших исследований, мы должны сказать, что Чехов не просто разоблачает истинное лицо представителей интеллигенции и чиновников, но и показывает лучшие образцы настоящего человека. По мнению писателя: «В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [6, с. 45]. Чехов не только отрицает всё негативное, пошлое, ничтожное, но и утверждает высочайшие принципы человечности. Он открыто отвечает на вопрос - каким должен быть человек? Сила художественных произведений Чехова заключается и в том, что они зо-

вут и к глубоким размышлениям в выборе правильного пути в общественном развитии. А лучшие пути - это те, которые служат утверждению общечеловеческих, гуманистических идеалов человечности, добра, справедливости, достоинства и прав свободной личности, а также её ответственности за свои действия, за судьбу своей семьи, за судьбу своего народа, своей страны и человечества. В этом и состоит великая нравственная красота творчество Антона Павловича Чехова.

«Читая лучшие русские книги, люди заново увидели, как прекрасен мир, какие неуёмные силы добра таятся в человеке, как он страдает, как он бунтарски протестует против зла и насилия. Русская литература взволновала людей своей глубокой правдивостью и реалистичностью, передовыми идеями и постановкой больших социальных проблем. Русский художественный образ обогатил галерею героев, мирового искусства необычайно яркой, пластичной, целеустремлённой и свободолюбивой личностью» [7, с. 77].

Сила рассказов Чехова заключается в том, что его художественные мысли и идеи сегодня, в условиях рыночных отношений, становятся актуальными. Улучшая материальные условия, люди добровольно принимают нормы жизни «футлярного» общества. «Футлярщина» тем самым наносит огромный урон развитию общества. Мы замечаем её последствия в деле воспитания молодёжи. Родители заинтересованы, чтобы создать максимально удобные материальные условия. И в то же время родители и педагоги образовательных учреждений часто не замечают, как меняет «футлярщина» моральный климат воспитательного процесса. В результате с нашей скамьи, скамьи образовательных учреждений, выходят такие личности, которые далеки от важных и волнующих проблем общества. Современного ученика и студента не волнуют общечеловеческие проблемы, некоторые даже не знают о важнейших событиях в мире. Изучение и осмысление художественных произведений Чехова ещё раз заставляет современного человека задуматься о своей роли в общественно-политической жизни страны и мира.

Нам кажется, мы должны сделать педагогические выводы из произведений Чехова для того, чтобы повысить результативность воспитания. Современная педагогика сегодня занята цифровизацией, информационными технологиями. На каждом шагу - слова и термины об информационной технологии и нанотехнологии. Но, к сожалению, вопросы нравственности остаются на втором плане общественного развития. В своё время великий греческий философ Аристотель писал: «Кто двигается вперёд в знании, но отстаёт в нравственности, тот более идёт назад, чем вперёд» [8, с. 55]. Эти идеи и сейчас актуальны, особенно в Кыргызстане. Ведь в Кыргызстане идёт трансформация народного образования. Какую реформу не проведут в народном образовании, на первом плане должно стоять воспитание. Именно воспитание является локомотивом учебно-воспитательного процесса. Без воспитания вести речь о развитии значит то же, что говорить о поезде без локомотива. Ведь формирование личности подрастающего человека является важнейшей задачей общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Толстой, Л. Н. Философские мысли. – М., Худ. лит.– 1962. – 220 с.
2. Чехов, А. П. Эстетические мысли. – М., Просвещение – 1972. – 180 с.
3. Чехов, А. П. Человек в футляре. – М., Худ. лит., 1976. – 120 с.
4. Достоевский, Ф. М. Философские мысли. – М., Худ. лит.– 1966. – 172 с.
5. Макс, К. и Энгельс, Ф. – М., Полит. Лит., Соч. Т. 3.– 1968. – 480 с.
6. Чехов, А.П. Эстетические мысли. – М., Просвещение.–1972. – 180 с.
7. Айтматов, Ч.Т. Признание в любви. - М., Худ. лит.– 1982. – 220 с.
8. Аристотель. Философские мысли. – М., Худ. лит.– 1936. – 146 с.

«ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ» И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА В КОНТЕКСТЕ
РАЗВИТИЯ ЖАНРА РОМАНА-ПУТЕШЕСТВИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» в контексте жанра литературного путешествия. Исследуется проблема переосмысления традиционных показателей жанра (маршрут как основа архитектоники, оппозиция «дом–дорога», рефлексия странника) в сатирико-гротескном ключе. Цель работы — выявить традиционные и новые черты жанра романа-путешествия в «Двенадцати стульях», показав их обусловленность историко-культурным контекстом эпохи.

Ключевые слова. Жанр, роман, путешествие, сатира, пародия, гротеск, дом, дорога, советская литература, Ильф и Петров.

A.M. Simukova, T.M. Subbotina

"THE TWELVE CHAIRS" BY I. ILF AND E. PETROV IN THE CONTEXT OF THE
DEVELOPMENT OF THE TRAVEL NOVEL GENRE

Abstract. The article analyzes I. Ilf and E. Petrov's novel *The Twelve Chairs* within the framework of the literary travel genre. The study examines the problem of reinterpreting traditional genre markers (route as the basis of architectonics, the "home–road" opposition, the wanderer's reflection) through satire and grotesque. The aim of the work is to identify both traditional and new features of the travel novel genre in *The Twelve Chairs*, demonstrating their connection to the historical and cultural context of the era.

Key words: Genre, novel, travel, satire, parody, grotesque, home, road, Soviet literature, Ilf and Petrov.

Роман И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» неоднократно становился предметом научного рассмотрения. Среди наиболее значимых исследовательских работ можно назвать монографию Ю.К. Щеглова («Роман И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»: структура, стиль, пародия») [9], в которой роман рассматривается через призму пародийных и интертекстуальных связей, а также анализируется его жанровое своеобразие; статьи о поэтике ранней советской сатиры М.О. Чудаковой, рассматривающие в частности роль сатиры в создании образа советской действительности; работы А.В. Белобратова о литературе 1920–1930-х годов, акцентирующие внимание на социально-историческом контексте романа и его связи с эпохой НЭПа [7]; исследования Е.В. Тырышкина, в которых путешествие героев рассматривается как форма репрезентации трансформаций национального сознания [7]; литературно-критические статьи И.Н. Сухих, интерпретирующего роман «Двенадцать стульев» как философскую притчу о поиске смысла в условиях революционного хаоса [6].

Несмотря на обширную исследовательскую базу, аспект рассмотрения поэтики «Двенадцати стульев» как произведения, созданного в жанре литературного путешествия, до сих пор разрабатывался фрагментарно. Большинство работ сосредоточено на выявлении в романе черт сатиры, пародии или социальной критики, тогда как структурные и символические элементы путешествия (маршрут, оппозиция «дом–дорога», фигура странника) требуют более системного анализа в контексте эволюции жанра.

Нам представляется, что роман «Двенадцать стульев» являет собой оригинальную трансформацию жанра литературного путешествия, осмысленного в гротескно-пародийном освещении реалий эпохи 1920-х гг.

Жанр литературного путешествия уходит корнями в античную традицию (труды Геродота, гомеровская «Одиссея» и др.). В. Гуминский определяет этот жанр так: «Путешествие – жанр, в основе которого лежит описание путешественником сведений о каких-либо, в первую очередь, незнакомых читателю или малоизвестных странах, землях, народах в форме заметок, записок, дневников, журналов, очерков, мемуаров. Особый вид литературных путешествий – повествования о вымышленных, воображаемых странствиях с доминирующим идейно-художественным элементом, в той или иной степени следующие описательным принципам построения документального путешествия» [3].

Фундаментальной особенностью повествования о путешествии выступает его жанровая свобода, проявляющаяся в отсутствии жёстких структурных канонов. Тексты путешествий органично сочетают элементы дневниковых записей, этнографических описаний, публицистических очерков и философских размышлений [2].

Центральное место в структуре произведения занимает фигура путешественника, выполняющего функции наблюдателя и интерпретатора. Его мировоззрение, система ценностей и эмоциональные реакции становятся фильтром, через который читатель воспринимает описываемые реалии. Важнейшим аспектом организации повествования при этом оказывается оппозиция «своего» и «чужого», служащая инструментом как познания иных культур, так и критического переосмысления «родной» действительности.

Пространственная организация текста обусловлена спецификой образа дороги, выполняющего двойственную роль: с одной стороны, это конкретный маршрут, структурирующий повествование, с другой — универсальный символ трансформации, противопоставленный статичному локусу дома. Как отмечает Н. Мартишина, дорога аккумулирует смыслы свободы, опасности и экзистенциального поиска [5].

«Хождение за три моря» Афанасия Никитина (XV век) представляет собой ранний образец жанра, сочетающий черты путевого дневника, этнографических заметок и личных размышлений. Особенностью этого произведения является его документальная основа: Никитин, русский купец, подробно фиксирует свои впечатления о странах Востока (Персия, Индия). Текст структурирован согласно маршруту путешествия, включая описания городов (Чивиль, Джуннар, Бедер) и местных обычаев. Важной особенностью является постоянное сравнение «чужой» культуры с русскими традициями, что создает диалог культур.

«Путешествие из Петербурга в Москву» А.Н. Радищева (1790) представляет собой качественно новый этап развития жанра. Произведение построено как серия очерков, связанных маршрутом движения. Однако географическое пространство становится лишь фоном для философских и публицистических размышлений. Особое значение имеют лирические отступления (например, глава «Хотилов. Проект в будущем»), в которых автор выражает свои социально-политические взгляды.

В «Мертвых душах» Н.В. Гоголя путешествие Чичикова по российской провинции, формально мотивированное его аферой с «мертвыми душами», превращается в масштабное художественное исследование русской жизни в ее различных проявлениях. Гоголь мастерски использует дорогу как структурный и смыслообразующий элемент, придавая ей символическое значение. В знаменитом лирическом отступлении о «Руси-тройке» дорога становится метафорой исторического пути России, а в конкретных описаниях перемещений героя – способом организации повествования и соединения отдельных эпизодов в единое художественное полотно.

Особенностью гоголевского путешествия является его принципиальная внутренняя противоречивость. Перед нами разворачивается конкретный маршрут с посещением уездного города N и окрестных поместий, каждое из которых представляет особый тип русского бытия. Новым для жанра является образ самого путешественника. Чичиков – не пассивный наблюдатель, как во многих традиционных путевых записках, а активный участник событий, чьи действия и мотивы определяют развитие сюжета.

Аналогично представлены жанровые черты путешествия у Н.А. Некрасова в «Кому на Руси жить хорошо»: странствия крестьян превращаются в масштабное исследование народной жизни. Дорога становится символом поиска правды и счастья. Автор противопоставляет «свое» (кре-

стьянский мир) и «чужое» (мир помещиков и чиновников), подчеркивая социальные противоречия.

В художественной системе романтизма ключевые жанровые характеристики описания путешествий имеют собственные черты. Для эстетики романтизма показателен герой, утративший социальные и географические корни и свободно перемещающийся между областями земли, между сном и явью. Данный тип персонажа безусловно коррелирует с образом путешественника.

В поэме «Мцыри» М.Ю. Лермонтова трехдневный побег становится метафорой экзистенциального прорыва, где монастырь (формально «дом») воспринимается как тюрьма, а опасный путь – как пространство подлинной свободы. В лермонтовском «Герое нашего времени» мотив странствий приобретает трагическое звучание: Печорин вечно перемещается, но не находит пристанища ни в «своем» (петербургское общество), ни в «чужом» (Кавказ) культурном пространстве.

Образ дома в пьесе М. Горького «На дне» имеет парадоксальное значение: традиционному пониманию домашнего очага как пространства безопасности и уюта противопоставлен дом как путешествие «на дно». Ночлежка Костылева – это «дом наизнанку», место, где рушатся все привычные представления о семейном уюте и защищенности. Вместо тепла – сырость подвальных стен, вместо семейных уз – случайное сожительство социальных изгоев, вместо домашнего покоя – постоянные конфликты и взаимные упреки. Даже смерть Анны, происходящая на глазах у всех, не становится объединяющим переживанием – каждый остается замкнут в своем мире страданий, каждый персонаж совершает свой путь на дно жизни автономно.

Роман «Двенадцать стульев» Ильи Ильфа и Евгения Петрова содержит многие черты, характерные для литературы путешествий. Например, в романе присутствует принцип жанровой свободы: в него включены песни, письма отца Фёдора, которые можно жанрово соотнести с путевыми записками. Остап Бендер и Ипполит Матвеевич Воробьянинов выступают как главные путешественники. Их странствия по Советскому Союзу в поисках стульев становятся основой сюжета. Остап Бендер, харизматичный авантюрист, играет роль проводника и организатора путешествия.

Из Старгорода в Москву, из Москвы в Нижний Новгород, затем Бармино, после – Васюки, после Васюков путешественников встречают Чебоксары, далее Сталинград, станция Тихорецкая и Минеральные Воды, затем Пятигорск, Дарьяльское ущелье, оттуда в Тифлис, после в Батум и Ялту, а затем снова Москва. Мы видим, что пространство в произведении – динамичное и обширное.

Дома и места ночёвок являются ключевыми локусами романа. Хорошо известно, что в период ранней советской действительности жилищный вопрос приобрёл особую социальную остроту. Из-за нехватки места нередко дома некогда зажиточных горожан переделывались под иные нужды, чаще всего под коммунальное жильё. Именно это произошло с домом Воробьянинова.

Второй дом социального обеспечения в романе Ильфа и Петрова относится к типу традиционного жилья, однако он уже утратил его характерные признаки. Этот образ насыщен псевдомистической семантикой, например, двери, неумолимо преследующие старух, приобретают «зловещие» черты. Одна из них совершает удар «*в полторы тонны весом*» [4; с. 66] по Бендеру. Подобный приём встречается и в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита», где стул, ломающийся под буфетчиком Соковым в присутствии Воланда, становится символом вмешательства потусторонних сил. При изображении комнат упоминаются основные черты советского быта – это и скромная меблировка, состоящая из садовых скамеек, керосиновые лампы и одеяла «*с пугающим словом «Ноги»*» [4; с. 58], а также развешанные повсюду лозунги, например: «*Духовой оркестр – путь к коллективному творчеству*» или «*Тщательно пережёвывай пищу, ты помогаешь обществу*» и другие [4; с. 60].

Весь Старгород для Воробьянинова был своего рода домом. Герой хорошо знал улицы и людей, однако, вернувшись в город, почувствовал себя чужим. Мотив «свой-чужой» часто используется в литературе путешествий, однако в «Двенадцати стульях» он воплощается новаторски. Обычно эта антитеза применима к сравнению своей страны с другой, привычных обычаев с иной культурой и так далее. В тексте Ильфа и Петрова Ипполит Матвеевич оказывается чужим в родном месте.

Коммунальное жильё в советскую эпоху стало одним из ключевых решений проблемы размещения людей в условиях острого жилищного кризиса, вызванного урбанизацией и социальными преобразованиями. К типу коммунального жилья можно отнести общежитие имени монаха Бертольда Шварца. Однако созданное И. Ильфом и Е. Петровым пространство больше похоже на карикатурное изображение утопических проектов, задуманных в эпоху НЭПа. Идея жизни в коллективе осмысливается иронически, так как обитатели комнат-пеналов совершенно не могут уединиться. Любые беседы становятся достоянием общественности и комментируются соседями.

Городок Васюки – ещё одна проба утопического проекта. В воображении Остапа «Международный васюкинский турнир 1927 года» становится катализатором грандиозных преобразований: строительства железнодорожной магистрали, аэропорта, небоскребов и дворцов. Контраст между фантазией и реальным общежитием становится важной деталью в романе-путешествии И. Ильфа и Е. Петрова, ведь именно Остап, хотя и мысленно, занимается преобразованием Васюков, следуя идеям социалистического рывка в будущее. В отличие от всех остальных персонажей Бендер весьма правдоподобно (пусть и в фантазии) меняет действительность и увлекает васюкинцев строительством новейшей реальности.

В соответствии с типологией романа-путешествия, образ дороги становится основой композиционного строя «Двенадцати стульев». С его помощью И. Ильфу и Е. Петрову удаётся, следуя за Радищевым, Гоголем, Некрасовым, создать своего рода «энциклопедию русской жизни». В «Двенадцати стульях» дорога не просто объединяет столицу и провинцию, шумные улицы и уютные курортные места, она глубоко символична сама по себе: она объединяет «первородные» пространства – равнины, горы и водные объекты.

Особого внимания заслуживает символика вокзального пространства. Железнодорожный вагон в романе «Двенадцать стульев» предстает как своеобразный микрокосм советского общества середины 1920-х гг., и в нём с особой выразительностью проявляются характерные черты национального бытового поведения. Традиционный мотив дороги, столь значимый для русской литературы, у Ильфа и Петрова получает специфическое преломление через описание гастрономического ряда. Изображение трапезы в поезде, включающей «*крутые яйца, вредные для желудка*», «*маслины*» и цыпят [4; с. 32], выполняет не только бытописательскую, но и важную социокультурную функцию, отражая особое отношение к еде как к ритуалу, объединяющему случайных попутчиков в своеобразную временную общность.

Феномен поездного застолья в романе органично сочетается с другой важной характеристикой железнодорожного быта – особыми коммуникативными практиками. Активное общение пассажиров, обмен анекдотами и новостями превращают вагон в пространство интенсивного социального взаимодействия, где стираются границы между частным и публичным. Этот аспект позволяет рассматривать железнодорожный вагон как своеобразный трансформированный вариант традиционного русского дома, где совместная трапеза и беседа становятся важнейшими элементами коллективной идентичности.

Дорога становится пространством раскрытия характера путешественников – Ипполита Матвеевича (Кисы) Воробьянинова и Остапа Бендера. Эта пара персонажей напоминает знаменитый тандем Дон Кихота и Санчо Пансы. Примечательно, что Остап Бендер, внешне схожий с практичным Санчо Пансой, по сути, оказывается ближе к Дон Кихоту – его поиски драгоценностей Петуховой превращаются в своеобразную «рыцарскую авантюру», где важна не столько цель, сколько сам процесс странствий, возможность импровизировать и играть с обстоятельствами. Примечательно и то, что Остап творит реальность (например, проект города будущего, «переименование» Васюков), подобно Дон Кихоту, создающему свой фантазийный мир.

В то же время Воробьянинов, формально наследник дворянского рода (что могло бы ассоциироваться с рыцарственным идеализмом), оказывается носителем предельно утилитарного сознания. Его путешествие лишено романтического ореола — это сугубо прагматичный путь за бриллиантами, где стулья интересны исключительно как место хранения материальных ценностей. Если Остап наслаждается самой дорогой, превращая каждый этап в театральное действие, то для Воробьянинова это вынужденное и очень мучительное перемещение, которое доводит его до сумасшествия.

Рассматривая «Двенадцать стульев» как роман-путешествие, необходимо отметить как важный композиционный элемент размышление авторов о путях развития России. Железнодорожный вагон в романе «Двенадцать стульев» приобретает статус сложной пространственной метафоры, воплощающей концепцию «дома у дороги» как ключевого хронотопа советской эпохи. Этот образ получает свое завершение в символической судьбе бриллиантов мадам Петуховой, которые (как выясняется в финале) оказываются вложенными в строительство Дома Железнодорожников – архитектурного воплощения идеи дома-коммуны, включающим в себя коллективный быт.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что типологически роман «Двенадцать стульев» воспроизводит сложившуюся в мировой литературе схему литературного путешествия. Пародия и гротеск для И. Ильфа и Е. Петрова становятся средством осмысления путей развития России, при этом сама ранняя советская действительность рождает образ «дома-дороги». В этом смысле «Двенадцать стульев» можно считать не только вершиной сатирического мастерства Ильфа и Петрова, но и одним из самых глубоких художественных исследований революционных преобразований и их результатов в литературе XX века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белобратов, А.В. Роман И. Ильфа и Е. Петрова "Двенадцать стульев" в контексте советской литературы 1920-х годов // Русская литература XX века: направления и течения. Вып. 3. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ.— 2005. — С. 112-130.
2. Гуминский, В.М. Проблема генезиса и развития жанра путешествий в русской литературе: Дис. ... канд. филол. наук. М.— 1979. — 41 с.
3. Гуминский, В.М. Путешествие // Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия.— 1987. — С. 314-315.
4. Ильф, И., Петров, Е. Двенадцать стульев: роман — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. — 384 с. — (Мировая классика).
5. Мартишина, Н.И., Аксиология дороги в российской культуре и ее философско-художественная репрезентация: Вестник ОГПУ. Гуманитарные исследования.— 2020. — С. 29.
6. Сухих, И. Н. / "Шаги командора", комментарии. Ильф И., Петров Е. Собрание сочинений в одной книге.. Клуб семейного досуга.— 2012. — С. 5 — 30; 958 — 1021.
7. Тырышкина, Е.В. (ред.) Ильф и Петров: классика и современность: коллективная монография. — М.: ИМЛИ РАН.— 2018. — 480 с.
8. Чудакова, М.О. Поэтика Ильфа и Петрова // Чудакова М.О. Избранные работы. Т. 2. — М.: Языки славянской культуры.— 2001. — С. 201-245.
9. Щеглов, Ю. К. Романы Ильфа и Петрова. Спутник читателя. — 3-е изд., испр. и доп. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха.— 2009. — 656с.

Ю.М. Тимошенко

ВАРИАТИВНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ: РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ

Аннотация. Основная цель статьи заключается в выявлении вариативного потенциала идиоматических выражений, реализующегося в игровой игре. Автор приводит различные подходы к понятию идиоматичности и вариативности идиом, такие как структурно-семантический подход, психолингвистический подход, когнитивный подход к анализу идиоматических выражений. Автор приходит к выводу, что только смешанный подход способен объяснить структурное и семантическое разнообразие идиоматических конструкций.

Ключевые слова: идиоматические выражения, вариативный потенциал, фразеология, идиоматическая креативность, когнитивный подход, структурно-семантический подход, психолингвистический подход

VARIABILITY OF PHRASEOLOGICAL UNITS: DIFFERENT APPROACHES TO DEFINITION

Abstract. The main purpose of the article is to identify the variable potential of idiomatic expressions realized in a game game. The author cites various approaches to the concept of idiomaticity and variation of idioms, such as the structural-semantic approach, the psycholinguistic approach, and the cognitive approach to the analysis of idiomatic expressions. The author comes to the conclusion that only a mixed approach can explain the structural and semantic diversity of idiomatic constructions.

Key words: idiomatic expressions, variable potential, phraseology, idiomatic creativity, cognitive approach, structural-semantic approach, psycholinguistic approach

Теория фразеологии находится в постоянном развитии и на своем пути прошла этапы от структурно-семантического и системно-классификационного изучения через исследование номинативной функции и образной внутренней формы к изучению когнитивно-лингвистической и лингвокультурологической парадигмы. Также особого внимания заслуживают психологическо-лингвистические исследования восприятия фразеологизмов.

Идиоматическая креативность – понятие более широкое, чем вариативность идиомы. В нашей работе мы делаем разграничение между вариативностью и вариантностью идиомы, узальными и окказиональными вариантами идиомы. Языковая игра имеет широкую и узкую трактовки. В своем широком понимании лингвистическая креативность и есть языковая игра, в нашей работе мы придерживаемся узкого подхода к языковой игре с фразеологизмами, который предполагает использование определенных приемов варьирования плана выражения и плана содержания фразеологизмов с целью самовыражения, эмоционального воздействия на адресата и для получения гедонистического эффекта от языковой импровизации [4].

Во всех исследованиях фразеологизмов их основные характеристики сводятся к неоднородности состава, устойчивости и семантической целостности. Наиболее полная и четкая классификация фразеологизмов дается в работе А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского [1], в которой выделяются идиомы, коллокации, пословицы, грамматические фразеологизмы, синтаксические фразеологизмы, в том числе речевые формулы; идиомы-комментарии и идиомы-перформативы. Все вышеперечисленные типы фразеологизмов в нашей работе будут называться идиоматическими выражениями, фразеологическими единицами, идиомами недескриминированно.

Проблема идиоматичности ассоциируется с игровой деятельностью, искусственной креативностью, образной метафоричностью и нетрадиционностью в самом широком смысле слова. Креативность неразрывно связана с когнитивной человеческой деятельностью, другими словами, с умственной способностью развивать, изобретать новые или оригинальные идеи, которых ранее не существовало.

Фразеология изучает готовые конструкции, следовательно, в поле зрения фразеологии находятся выражения, связанные с принципом идиоматичности, поскольку им традиционно приписываются свойства лингвистической нерегулярности, случайности или аномальности [15, с. 133-145.]. Регулярная дискурсивная вариативность идиоматических выражений согласно системному применению грамматических правил приводит исследователей к необходимости ввести понятие идиоматической креативности, в отличие от лингвистической креативности. В отличие от строгой дихотомии регулярные стандартные конструкции и нерегулярные идиоматические конструкции, идиоматическая креативность предполагает, что производство и понимание идиом подвержено динамическому напряжению между двумя принципами. Из этого следует, что идиомы не могут быть определены как чисто лексические единицы, они занимают промежуточное положение между лексикомом и синтаксисом, совмещая продуктивные и репродуктивные аспекты лингвистической компетенции.

Идиоматическая креативность управляется общими когнитивными процессами, лежащими в основе лингвистической и нелингвистической обработки. В этом смысле, явление идиоматиче-

ской креативности отражает наиболее общие когнитивные способности и принципы, детерминирующие мыслительные процессы. Другими словами, вариативность идиом отражает мыслительные процессы, которые выявляют базовые знания и способности обработки информации мозгом. Фразеологические исследования последних лет выявили более высокую степень семантической и формальной гибкости, чем признавалось ранее. Тем не менее, дебаты о лингвистических и ментальных качествах идиом все еще продолжаются. В последние десятилетия развитие когнитивной лингвистики привело к анализу идиом с позиций выявления общих когнитивных способностей, таких как категоризация и схематизация, в процессах лингвистической репрезентации и восприятия [1, с. 112-113].

Когнитивный подход к идиоматической креативности вскрывает ментальную основу фразеологической концептуализации действительности, выявляя ее типичность и идиосинкретичность, показывая, что идиоматичность сознания и языка основывается на способности структурировать, конструировать, использовать и создавать концептуальные модели переосмысления. Идиомы образуются как неконвенциональные метафоры и метонимии. Их внутренняя структура инкорпорирует систематическое и креативное расширение семантических структур. Идиомы образуются путем семантического переосмысления буквального значения переменных сочетаний слов для обозначения абстрактных концептов [2] и в этом смысле представляют собой семантические и структурные комплексные конструкции, которые являются подлинно креативными.

В терминах креативности идиоматические выражения обладают вариативностью, позволяющей адаптировать их для конкретных целей коммуникации. Степень вариативности идиомы в дискурсе зависит от того, насколько говорящий на данном языке может осмыслить и воспринять внутреннюю креативность идиомы. Внутренняя креативность идиомы, основанная на концептуальных метафорах, делает ее значение прозрачным и анализируемым. Когнитивный подход к семантике идиом определяет последние как сложные ментально-лингвальные комплексы с варьирующимися внутренними структурами, связанными с типами переноса значения [12, с. 12]. Когнитивный подход позволяет разграничить системную и окказиональную идиоматическую вариативность.

Являясь лексикализированными фразами, идиомы способны разворачивать свою структурную сложность при реальном использовании. Признание факта лексической автономии конstituентов идиомы, предлагает основания для объяснения их морфосинтаксической вариативности. Признавая все достоинства предложенной гипотезы, А. Ланглоц отмечает ее неспособность объяснить, какие идиомы являются подверженными трансформациям на системном уровне, а какие - нет, а это, в свою очередь, ведет к невозможности объяснить идиоматическую вариативность в рамках традиционного подхода к определению идиом.

Исследование вариативности фразеологических единиц неразрывно связано с вопросом устойчивости фразеологизма, в рамках которого устанавливаются границы фразеологии. Фразеологическая устойчивость – это объем инвариантности, свойственный различным аспектам фразеологических единиц, обуславливающий их воспроизводимость в готовом виде и тождество при всех узуальных и окказиональных изменениях [3, с. 46]. В данном определении отмечается возможность нормативных изменений, при которых не происходит разрушение структуры и семантики фразеологической единицы, поскольку отмечается существование инварианта, сохраняющего все категориальные характеристики неизменными. Признание инварианта также способствует возможности выделения различных степеней устойчивости: от максимальной, не допускающей никаких нормативных изменений, до минимальной, ведущей к дефразеологизации идиоматического выражения.

А.В. Кунин выделяет четыре основных показателя устойчивости, влекущие за собой возможность воспроизведения фразеологической единицы в готовом виде, а именно: устойчивость употребления (институционализация), семантическая осложненность, проявляющаяся в различных типах переосмысления значения, раздельнооформленность, отсутствие порождающей структурно-семантической модели переменного сочетания слов. Эти показатели устойчивости образуют, по мнению ученого, минимальный фразеологический инвариант, как в плане выражения, так и в плане содержания [3].

К узуальным вариантам фразеологической единицы, являющимся результатом ее раздельнооформленности, относятся морфологические изменения, такие как изменение словоформы в составе единицы, перестановка компонентов без каких-либо структурных и морфологических изменений, которые можно наблюдать в следующих примерах:

to put one's foot in it - «Who's a bigger gambler than you? You gambled and won against Matisak in New Orleans, and you did the same with Tauman in the Caymans. Take it or live what?» Then he wondered if she had meant Parry and paradise, feeling a bit awkward at putting his foot in it. [Robert W. Walker "Extreme Instinct]

Gambling, gambling, and this Mecca for gamblers and people who crave to throw their fortunes, big and small, down the most extravagant 'come on' toilet the world and history has ever seen - that's what I'm talking about ."[Robert W. Walker "Extreme Instinct]

Задаваясь вопросом, как люди определяют значение вариантов идиомы, С. Глюксберг предлагает свою психолингвистическую модель, которая показывает, что варианты идиомы не хранятся в ментальном лексиконе, а производятся в процессе когнитивной обработки [7, с. 10]. Автор предлагает два подхода к объяснению, как люди выводят это значение: «многоступенчатая модель» (multistep model) и «модель фразовой полисемии (phrase-induced polysemy model).

Согласно мультиступенчатой модели значение варианта конструируется при первом узнавании вариативной идиомы как варианта исходной, а затем реконструируются значения конститuentов двух идиом, выявляя соответствия этих значений исходному идиоматическому значению и восприятию вариативного значения на основе базового.

Вторая модель фразовой полисемии исходит из предположения, что конститuentы знакомой и разложимой идиомы становятся многозначными, т.е. приобретают специфические идиоматические переносные значения в результате их частого использования в идиоматическом контексте. Так, многозначность глагола позволяет понять вариант *he didn't spill a single bean* благодаря обычной лингвистической обработке. Таким образом, модель фразовой полисемии является эквивалентной композиционной гипотезе.

МакГлоун в процессе экспериментального исследования выявил, что время понимания базовой идиомы значительно быстрее (direct look-up), чем ее варианта (linguistic processing). Интересно отметить, что исследования показали, что вариант идиомы *he didn't spill a single bean* проходит процесс обработки с той же скоростью, что и переменное словосочетание *he didn't say a single word* [13, с. 171].

Однако ни одна, ни другая гипотеза не способны в полной мере объяснить, как происходит понимание, когда идиомы проявляют свои композиционные и фразовые характеристики в момент семантического преобразования. В этом плане модель фразовой многозначности оказывается наиболее приемлемой, поскольку компонент *spill* в идиоматическом контексте проявляет свою двойственную природу и понимание работает также как при обычном понимании предложения.

Таким образом, психолингвистические эксперименты демонстрируют, что разложимые, т.е. анализируемые, идиомы более гибки как лексически, так и синтаксически, чем неразложимые. Эти результаты, таким образом, подтверждают, композиционную теорию идиоматической семантики, т.е. существование анализируемости сверху-вниз (top-down analysability), т.е. от переосмысленного значения к буквальному. В результате экспериментов, однако, было выявлено, что даже неразложимые идиомы и идиомы с туманным значением могут подвергаться варьированию (*by and large: by and not-so-large; to kick the bucket – to nudge the bucket*). Подобное варьирование было бы невозможно, если бы идиомы воспринимались как сложные слова.

Варьирование таких идиом показывает, что, с одной стороны, буквальные значения конститuentов идиом активируются, при осмыслении идиомы, и с другой стороны, буквальное значение подвергается композиционному анализу, что и позволяет С. Глюксбергу признать, что все идиомы характеризуются минимальной степенью композиционности. Из этого следует, что значения конститuentов идиомы оказывает значительное влияние на ее полное идиоматическое значение. Более точно, идиоматическое значение и семантика конститuentов идиомы совместно влияют на использование и понимание идиомы.

Когда конститuentы идиомы сохраняют функциональные отношения со значением идиомы, тогда такие операции как количественность, антонимия и отрицание будут продуктивными, при условии, что они будут выполнять коммуникативную задачу. Потенциал семантической и дискурсивной продуктивности идиом и их синтаксической и лексической вариативности может быть объяснен, если конститuentы идиомы остаются психологически автономными единицами. У большинства идиом имеется как минимум два активных уровня семантической репрезентации: их идиоматические значения и буквальные значения их конститuentов. При конструировании актуального значения предложения, содержащего идиоматическое выражение, слушающие должны интегрировать эти уровни значения в дискурсивный контекст. Психолингвистический подход к идиоматической вариантности и варьированию использует результаты двух гипотез: гипотезы конфигурации и гипотезы разложения идиомы. Относительно понимания значения идиомы, смешанный подход одновременной обработки двух моделей был предложен Р. Гиббсом [6, с. 576-593].

Согласно этому подходу и буквальная и переносная интерпретация идиомы идут параллельно. Лексический статус каждого отдельного компонента (значения слова, сложное буквальное значение, фразовое переносное значение, значение всей идиоматической конструкции) являются частью репрезентации семантики идиомы. Благодаря взаимодействию этих семантических репрезентаций с контекстуальной информацией, выбирается подходящая интерпретация (буквальная или идиоматическая). Когда два семантических уровня подвергаются обработке одновременно, они представляют две интерпретационные альтернативы.

Как отмечает Гиббс [6, с. 428], одновременная активация буквального и переносного значений приводят к «гонкам» между двумя семантическими уровнями. Исход этой гонки, по мнению Д.О. Добровольского, определяется различными факторами, такими как семантическая структура идиомы (невероятные буквальные значения, уникальные конститuentы, разложимая структура и т.д.), знание идиомы участниками коммуникации, расположение ключевых элементов и специфический речевой контекст.

Когнитивный подход к анализу идиоматических выражений. Человеческое познание зависит от ряда фундаментальных когнитивных процессов, которые позволяют получать, структурировать, хранить и обрабатывать информацию и знания. Мозг - это, по мнению Р.В. Лангакера [11, с. 1-38], не статичная коробка, наполненная мыслями и концептами, а динамическая структура, постоянно изменяемая в процессе мысли. По мнению Р.В. Лангакера, знания хранятся в специфически организованных нейронных моделях. Путем сравнения люди анализируют одни сложные явления на фоне других и выявляют сходства и различия в их имманентных структурах.

Распознавание этих различий в когнитивных событиях является основным в их группировке и сегментации в ментальном опыте. Группировка когнитивных событий на сегментные, отдельные единства и распознавание их взаимосвязи или автономии – результат сложных процедур сравнения, которые сканируют ментальные репрезентации, запускаемые полученными стимулами. Ментальные процессы сравнения, конструирования, переплетения лежат в основе способности человека создавать сложные и отчетливые ментальные репрезентации, что и является способностью к абстракции и к языковой игре в широком ее понимании.

С когнитивной точки зрения, знания – это значимые концептуальные структуры, которые хранятся в мозге и могут проектироваться на явления опыта для их понимания. Концептуальные категории способствуют трансляции огромного количества внешней информации, приводя в действие аппарат восприятия. Другими словами, человеческий мозг для восприятия и обработки информации должен ее упрощать. Концепты, таким образом, представляют собой высокоуровневые стандарты категорий, которые могут накладываться на неограниченный поток опыта для его группировки и организации.

Реальность как мы ее воспринимаем, является воссозданным результатом проектируемых концептуальных схем на непосредственный сенсомоторный опыт. Концепты обеспечивают нас относительно автономными моделями мира, как мы его понимаем. Когнитивный анализ знаний и значений – это анализ структуры и роста этих «проектируемых миров» [10, с. 173]).

Модель Дж. Лакоффа – первая программная попытка объяснить семантическую мотивированность идиоматических конструкций в рамках когнитивнолингвистического подхода, основанного на принципе когнитивной креативности.

Дж. Лакофф и М. Джонсон [8] полагают, что значение конструируется только когда происходит взаимодействие когнитивных агентов с их физическим и социальным опытом, делая этот опыт воплощенным, т.е. ограниченным конкретным взаимодействием человека с реальностью, в которой он живет. Воплощенное значение определено специфической биологией человека, физическим миром, культурой и социальной организацией. Такой широко понимаемый опыт формирует наши значимые концептуальные структуры. Эти когнитивные конструкты не являются индивидуальными, а представляют собой коллективные культурные системы знаний.

Л. Талми [14, с. 49-100] пользуется понятием имидж-схема, определяя ее как абстрактную кинетическую модель, структурирующую наш наиболее фундаментальный непосредственный опыт. Имидж-схемы являются концептуальными архетипами. Эти архетипические структуры лежат в основе базовых концептов. Концепты базового уровня лежат в основе концептов второго уровня, более сложных концептуальных структур. Базовый уровень работает как эффективный вход в сеть концептуальных категорий. Наиболее релевантная информация о концептуальной категории хранится на базовом уровне, следовательно, базовый уровень представляет собой наиболее экономичный уровень абстракции в понимании ментальных репрезентаций, выявляющих когнитивную экономию и функциональность и базовый уровень соотносится с восприятием гештальтов, тогда как два других уровня схематизируют и дифференцируют эти гештальты.

Сложные ментальные репрезентации, основанные на имидж-схемах и концептах базового уровня, Дж. Лакофф предлагает называть идеализированными когнитивными моделями. Дж. Лакофф признает, что разные культуры могут использовать разные идеализированные когнитивные модели, другими словами каждая ИКМ отражает определенное мировидение [9, с. 296]. Дж. Лакофф отмечает, что для выполнения своей когнитивной функции, когнитивные модели должны обладать четкой внутренней организацией, поэтому каждая ИКМ характеризуется онтологией и структурой. Онтология когнитивной модели характеризует дискретные вещи, содержащиеся в ней. Важно отметить, что структурная природа ИКМ показывает, что индивидуальные концепты хранятся не изолированно, а находятся в тесном переплетении друг с другом, образуя домены. Понятие домена указывает на тот факт, что ИКМ действуют как ментально представленные области опыта, относительно которых индивидуальные концептуальные единицы понимаются. Следовательно, концептуальные категории не только организованы на различных таксономических уровнях схематичности и специфичности, но что они далее моделируются на уровнях концептуального переплетения. Более того, большинство когнитивных моделей для полного описания большинства концептов необходимо более одного домена опыта, другими словами требуется матрица доменов для описания множественности доменов.

Когнитивисты, исследующие когнитивную архитектуру знаний, отмечают, что знания не ограничиваются прямо понимаемыми ИКМ, а концептуальные структуры в большинстве своем переосмыслены. Эти переосмысленные концептуальные структуры основаны на семантическом расширении конкретных концептуальных категорий и концептуальных доменов, получаемых посредством фундаментальных когнитивных механизмов, таких как метафора, метонимия и слияние. Концептуальные метафоры – это метафорические концепты, т.е. сложные ИКМ, которые когнитивно конструируются посредством наложения конкретной обрасти источника на более абстрактную область цели. Концептуальная метафора выполняет функцию обеспечения более легкого понимания (когнитивного доступа) к более абстрактной области цели. Концептуальные метафоры структурируют и онтологизируют большинство опытно-абстрактных доменов, таких как эмоции, карьеры, любовные отношения, время, жизнь, познание и т.д. Поскольку эти домены не могут быть познаны посредством простых сенсо-моторных манипуляций, они могут быть поняты только косвенным путем. В этом смысле, наличие когнитивной метафоры отражает когнитивную креативность.

Процесс установления координированных связей между областями источника и цели ведет к креативному развитию отношений в концептуальной сети. Дж. Факонне ввел понятие концеп-

туальное слияние или концептуальная интеграция, чтобы обозначить интерактивность концептуальных моделей, отсутствие в ряде случаев однонаправленности в наложении области источника на область цели.

Процесс концептуального слияния впервые был описан в контексте теории ментальных пространств, разработанной Дж. Факоннье [5]. Ментальные пространства – это абстрактные концептуальные структуры, образуемые в мозге когнитивных агентов, когда значение обрабатывается в дискурсе. В отличие от концептуальной метафоры, концептуальная метонимия не характеризуется наложением двух различных концептуальных областей, а основывается на семантическом расширении в одной и той же области опыта.

Таким образом, психолингвистические и лингвистические данные показывают, что в ментальном лексиконе идиоматические выражения обладают статусом лингвистической единицы, поскольку их идиоматическое значение разворачивается, как только слушающий доходит до ключевого слова, наиболее характерного конституента идиомы. Более того, психолингвистические опыты свидетельствуют, что идиоматические выражения могут быть разложимы на конституенты, что влияет на их обработку и синтаксическую гибкость, а также ряд идиом обладает мотивированной семантической структурой. Все эти данные указывают на необходимость использования смешанного подхода к исследованию идиом, который лучше всего может объяснить разнообразие форм и семантических структур идиом. Только смешанный подход способен объяснить, а не просто описать структурное и семантическое разнообразие идиоматических конструкций, их разложимость, мотивированность или немотивированность, их вариативный потенциал и ограничения, накладываемые на вариативность идиом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов, А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский. – М.: Знак.– 2008. – 656 с.
2. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь. 4-е изд. – М.: Рус. яз.– 1984. – 944 с.
3. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс».– 1996. – с. 46
4. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис.– 2008. – 416 с.
5. Fauconnier, G. Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural languages / G. Fauconnier. – Cambridge, Camb. Univ. Press.– 1994. – 208 p.
6. Gibbs, R.W., Nayak N. & Cutting C. How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing // Journal of Memory and Language, 28.– 1989. – p. 576-593
7. Glucksberg, S. Idiom meanings and allusional content. In C. Cacciari & P. Tabossi: Idioms: Processing, structure and interpretation, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.– 1993. – p. 3-26
8. Lakoff, G. & Johnson M. Metaphors we live by / G. Lakoff & M. Johnson. – University of Chicago Press– 1980. – 192 p.
9. Lakoff, G. Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind / G. Lakoff. – University of Chicago Press.– 1987. – p. 296
10. Lamb, S.M. Neuro-cognitive structure in the interplay of language and thought // Explorations in Linguistic relativity. Amsterdam: John Benjamins.– 2000.– P. 173-196.
11. Langacker, R.W. Reference-point constructions // Cognitive Linguistics, 4.– 1993. – p. 1-38
12. Langlotz, A. Idiomatic creativity / A. Langlotz. – John Benjamins Publishing Company, 2006. – p. 12
13. McGlone, M.S., Glucksberg S., & Cacciari C. Semantic productivity & Idiom comprehension // Discourse Processes, 17, 1994, P. 167-190. – p. 171
14. Talmy, L. Force dynamics in language and cognition // Cognitive Science, 12.– 1988. – p. 49-100
15. Turner, M. & Fauconnier G. Metaphor, metonymy, and blending // Metaphor & metonymy at the crossroads: a cognitive perspective. Berlin: Mouton de Gruyter.– 2000. – p. 133-145.

Т. К.Торошов, Р. К. Караева

ОТРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ АНИМИСТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация. Автор статьи размышляет о способах языкового отражения представлений, связанных с чертами животных, растений и иных природных явлений у людей. Материал для анализа взят из жизненного быта людей, живущих на Руском Севере, и интересен как краеведческий аспект.

Ключевые слова: анимизм, восприятие, душа, природа, человек, явление, язык.

Т. К. Toroshov, R. K. Karaeva

REFLECTION IN THE LANGUAGE OF ANIMISTIC REPRESENTATIONS

Abstract. The author of the article reflects on the ways of linguistic reflection of ideas associated with the features of animals, plants and other natural phenomena in humans. The material for the analysis is taken from the life of people living in the Russian North and is interesting as a local history aspect.

Key words: animism, perception, soul, nature, man, phenomenon, language.

Сегодня особый интерес вызывает язык анимистических представлений, т.к. проблема исследования анимистики является малоизученной областью. В связи с этим данное исследовательское направление актуально до сих пор. Можно полагать, что возникновение зооморфизма было «подготовлено» анимизмом, поскольку наличие души, согласно архаичным воззрениям, основанным на анимизме, не являлось исключительным свойством человека, чему имеются доказательства собственно лингвистического характера (о.слав. *douhja < *douh- родственно гот. *dīus* - «зверь», д.-в.-н. *йог* - «животное»). Это детерминировало целый ряд зооморфических пересечений, репрезентируемых языком в пределах комплекса «Человек - Природа» (напр., названия бабочек: бабочка, бабка, бабушка, душа, душечка, ведьма, укр. ведьма («ночная мохнатая бабочка»), то же на Русском Севере) [3].

Анализ реалионимов и мифономинант показал, что в мифологическом сознании тождество объектов, как правило, выходит за границы «естественных родов», причем стремление мифологического сознания к отождествлению, идентификации разных элементов мироздания является универсальным принципом. Так, в ходе анализа обнаружено, что идентификация человека с деревом вовлекает в процесс мифологизации концепты «Род», «Время /Срок», «Смерть», «Верх - Низ», «бог», «Человек», «Дом», «Родина» и др. При этом в рамках данной идентификации устанавливается концептуальный параллелизм «Бог» - «Предок» (корень рода), «Род» - «Время» (вектор развития рода — дерево как временная ось), «Дом» - «Семья» («горизонтальный срез» - настоящее рода), «Племя» - «Потомок» (будущее рода). Так, семантические соответствия репрезентируют архаичное представление славян о мифическом прародителе — Роде, из праслав. *drdk-, родственного лат. *arbor* «дерево». Полагаем, что древнее склонение на *-ег, объединявшее древнейшие термины родства (мать, дочь, брат, сестра), также отражает на семантическом уровне эту концептуальную взаимосвязь, исходя из чего славянский словообразующий суффикс возводится нами к н.-е. *ter/der-{-*iiker-) — «дерево» [3]. В результате восстанавливается ряд мифологически детерминированных протозначений, обусловленных отношениями подобия между концептами «Род» и «Дерево»: мать - «создающая [родовое] дерево» (= «корень рода в женской ипостаси»); дочь - «вскормленная [родовым] деревом» (= «ветвь родового дерева»); брат - «формирующий [родовое] дерево» (= «ствол родового дерева»), «носитель родства»; сестра — «женщина своего дерева» (= «принадлежащая дереву» = «ветвь родового дерева»).

По-видимому, сходная семантика присутствовала в существительном внук - *уьпикъ: *уь-пи-къ, где *пи- корень из и.-е. *пей- / *пой- (ср.: рус. новый) - с архетипическим значением «еще одна новь» (и.-е. корень *пей- / *пой- первоначально был связан с архетипом рождения и представлением о новом, молодом, плоде, ср. антонимические пары новый - старый и молодой - старый, выявляющие семантическую параллель новый - молодой, при этом еще в древнерусском слово новь имело значение «новые плоды»), коррелирующим с исходной семантикой лексемы племь [2].

Идентификационные наложения элементов концептуального поля «Человек» на концептуальную структуру «Дерево» детерминировали концептуальную связь «Дерево» - «Время». При этом дерево задает двунаправленный характер времени. С одной стороны, дерево поднимается вверх (движение вверх), а с другой - разрастаются его корни (движение вниз). Метафорически это соотносится с «вектором» рода (направлен вверх) и противоположенным ему «вектором» человеческой жизни (вниз): если род в своем развитии движется из прошлого в будущее, то человек и его время «переходит» из настоящего в прошлое («новый» (новорожденный) становится старым (древним)). Наличие указанного концептуального параллелизма обусловило метафорическое (в основе - мифологическое) восприятие жизни человека как вегетативного цикла: цветущий возраст, расцвет, созревание, зрелость, смерть как падение плода (ср.: упавший плод и павший. Хотя глагол пал в значении «погиб» (пал в бою) характеризуется как стилистически маркированный, в своем происхождении он, вероятно, таковым не являлся, ср. о животном: корова пала) [4]. Следовательно, время, сначала осмысленное как «движение по кругу», получило возможность иного толкования в результате метафорического соотнесения с деревом как «природной» вертикалью, концептуализируясь как вектор.

Концептуальный параллелизм «Бог» - «Дерево», устанавливаемый на уровне символических значений, позволяет реконструировать архетипическую концептуальную связь «Бог» - «Дерево» - «Род», явившуюся следствием идентификаций. В то же время установление концептуальной связи «Род» - «Дерево» позволило соотнести божество Рода с богом грома и войны Перуном (персонификация грома и грозы). Схему развития значения теонима можно представить следующим образом: «тот, кто бьет» > «гром» > «бог-громовержец». При этом праславянский полисемант гром (ср.: рус. гром - сербо-хорв. грм «дуб») репрезентирует мифологически осмысленную чувственно воспринятую связь дерева и грозы (известно, что у славян с культом Перуна связано поклонение дубу, причем у восточных славян это нашло отражение на уровне традиционных символов: дуб как эталон крепости и силы, ср.: крепкий как дуб, молодой дубок - о человеке, с положительной коннотацией; эпитет дубовый в русском фольклоре неизменно ассоциируется с понятием крепости, прочности и несокрушимости). Не исключена возможность и семантической (этимологической) связи теонима Перун с лексемой дуб: Перун, возможно, восходит к и.-е. *perh₂-, от которого образуется лат. quercus «дуб». В случае справедливости данной гипотезы теоним в протозначении оказывается именем персонификации дерева-дуба [2].

В результате трансформации языческого Рода в домашнее божество возникает МК «Домовой», наследующий комплекс представлений, возникших на пересечении концептов «Род» - «Дерево». Мифологизированный концепт «Дерево» реализуется во фреймах «связующее прошлое и настоящее» > «связующее с миром умерших предков» > «умершие предки» > «оберегающее», те же фреймы актуализируются в рамках мифологической когнитивной парадигмы посредством концептов «Дом» и МК «Домовой» (ср. варианты наименования домового: батя, батюшка, дедушка, батюшка-хозяин, батюшка-хозяинушко, доброхот, доброжил, домовитой, онтровик (от жир — «то, что нажито»), кормилец и т.д. [3].

Сведения лингвокультурного характера подтверждают возможность архетипической семантической связи лексем дом и дуб (лат. сътиз обозначает дом не как постройку, сооружение, а как символ семьи; и.-е. основа данного слова входит в состав греческого бесттситпо (*скш-ро1 - «деспота» - «господин, глава семьи») и продолжении этой связи на уровне современных концептов «Дом» - «Дерево», что находит отражение в области номинативных метафор: корень рода, прямая ветвь, боковая ветвь (о родственниках) [3].

При этом Род-домовой концептуализируется не только как корень генеалогического древа, он задает параметры нормы, отклонение от которой значимо для индивида. Свидетельством тому'

являются лексемы с негативной коннотацией: выродок (тот, кто «не дотягивает» до нормы; то есть тот, в ком род «идет на убыль», ср.: выродиться), отродье (отошедший от рода или имеющий отклонения от родовой нормы). Русское урод (др.-рус. «слабоумный, юродивый», соврем. «безобразный») и польское урода («красота») при полярном различии семантики (производящий глагол уродиться и в русском языке лишен негативной окраски, ср: хлеб уродился - о хорошем урожае) свидетельствуют об одном и том же - несоответствии норме рода (приставка у- вносит в слово значение отрицания, недостачи, нехватки качества). В то же время родовитый (тот же суффиксальный элемент имеем в прилагательном плодovitый, то есть «дающий обильные плоды») - значит вобравший в себя (ср.: породистый - яркий представитель породы) [1].

Таким образом, задавая границы нормы, мифологизированный предок регулировал отношения между сородичами, предохраняя род от вырождения и «направляя» потомков к событиям, которые должны соответствовать понятию дома как освоенной человеком области бытия и понятию своей земли, что, на наш взгляд, детерминировало закрепление (в качестве этнонима, а за тем - топонима) за восточнославянскими племенами заимствованного наименования Русь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева, Л.Л. Буддийская культура как инновация и традиция в эволюции религиозных верований монгольских народов / Л.Л. Абаева // Мир буддийской культуры: духовное наследие и современность. - Улан-Удэ; Чита; Агинское: Изд-во БНЦ СО РАН. - 2006. - С. 164-169.
2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник. Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. - М.: Изд-во «Флинта», Наука. - 2008. - 495 с.
3. Варга, Ю.К. Ментальные механизмы адаптации старообрядцев в Сибири / Ю.К. Варга // Факторы формирования духовного мира и социального облика населения Западной Сибири с древности до современности: Науч. ежегодник Томского МИОНа - 2003 / Отв. ред. М.А. Воскресенская. - Томск: Изд-во НТЛ. - 2004. - 288 с.
4. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. - М.: ИТДГК «Гнозис». - 2003. - 375 с.

УДК 882

Т. К. Торошов, Р.К. Караева

РЕГИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА В ТЕКСТАХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье автор пытается дать обобщающий обзор функционирования слов из региональной лексики, встречающейся в текстах русских писателей, живущих в средней полосе России. В произведениях говорится, что русские писатели используют метафоры из региональной разговорной речи, тем самым подтверждают устойчивость исходной семантики слов. При этом они, не нарушая историю слова, продуктивно используют топонимы региона, порождая узнаваемость территории.

Ключевые слова: диалектизм, региональный, слово, текст, писатель, язык.

T. K. Toroshov, R. K. Karaeva

REGIONAL WORDS IN THE TEXTS OF RUSSIAN WRITERS

Abstract. In the article, the author tries to give a general overview of the functioning of words from regional vocabulary found in the texts of Russian writers living in central Russia. The works say that Russian writers provide an opportunity for the stable nature of the original semantics of words. Despite the fact that word artists do not violate the historical memory preserved in the word, but productively use the toponyms of the region, generating recognition of the territory

Key words: dialectism, author, regional, word, text, writer, language.

Самые разные функции в тексте художественного произведения выполняют диалектизмы. Функции бывают художественные, этические, эстетические, характерологические. В каждой стране, в каждом регионе есть свои диалекты. Например: «Дед поставил скамейку у стены, сел на нее и достал из кармана странный предмет: короткую железную закорючку с обшарпанной, обветшавшей от времени деревянной ручкой// - Ну-ка, кто из вас знает, что это за штуковина? Для какой важной работы предназначался сей инструмент? ... Кочедык, ковырялка! - вот что это, дарю для вашего заведения» (А.М. Акулинин, «Рыжий раз, рыжий два») [Алпатова, 2002: С. 146-150]. Если обратим внимание, то здесь характер употребления диалектной лексики совпадает с традиционными рассказами местных жителей; объяснение аналогично описанию значений областных слов. Всё это подтверждается в ходе диалектологических экспедиций.

Подтверждением тому является факт, что в исследуемых произведениях русские авторы не злоупотребляют региональными вкраплениями, а используют их так, что их присутствие в тексте максимально мотивировано. Это всё даёт возможность говорить об устойчивом характере исходной семантики слов, возможности наращивания художественной образности, что позволяет вводить новый смысл, новые значения в текст статей и словарей нового типа.

Необходимо обращать внимание и на эстетическую функцию диалектизмов. Эстетическая функция подтверждается следующим примером: «Отписала соседкам о беде своей, а те ей ответили самым почтенным образом: не спеши, лечись до конца, изба твоя под присмотром, кур и петуха со двора взяли, сохранят до ее приезда. Все вроде бы по-людски, а вот про петуха, про кривого Дракона, лучше бы ей не писали. По сердцу ударили ей эти слова» (В.И. Герасин, «Ветреная») [Алпатова, 2002: С. 130-138]. Можно заметить, что диалектизмы придают отрывку особую стилистическую тональность, а их семантика выходит за рамки значения слова: в самом тексте появляется символический аспект.

Естественным процессом является употребление в тексте художественного произведения региональной лексики. Одновременно с этим процессом происходит и актуализация диалектных слов в современной языковой коммуникации, что позволяет предположить перераспределение значимости слов в системе языка. В речевых ситуациях познавательная функция выходит на первый план.

Субстантивная, адъективная, глагольная, наречная диалектная лексика; диалектные фразеологические единицы; топонимы; обрядовая лексика в произведениях русских авторов Тамбовской области как создателей языковой культуры территории представлена как следующие продуктивные лексико-тематические группы (ЛТГ) в структуре регионального текста: «Человек», «Предметы и явления окружающей природы», «Рыболовство, охота», «Животноводство и птицеводство», «Лексика одежды», «Лексика питания», «Предметы домашнего обихода», «Постройки», «Земледелие».

В тексте «Человек», который относится к лексико-тематической группе (ЛТГ), наиболее полно показана картина крестьянского мира. Русские писатели, жизнь и творчество которых связаны с родным краем, отражают в своих произведениях разные стороны жизни крестьян:

1) Среди наименований степени родства выделяются слова бабаны, сынаня, сам, сама, мой, супругник, свекруха (А.М. Акулинин); «братеня (В.И. Герасин). К этой же тематической подгруппе можно отнести, на наш взгляд, и такие диалектные лексемы, как прихехешка (любownik), бобыль (А.М. Акулинин);

2) Характеристика по возрастному признаку содержится в словах старуля, шанчишка (А.М. Акулинин);

3) В группе слов, объединенных по признаку «род занятий, профессия», зафиксированы инженерка, медичка, молоканница, шинкарка, прибасник (А.М. Акулинин);

4) Лексико-тематическая группа «Части тела человека» представлена следующими территориально ограниченными единицами: черепок, загорбок, чурилка, культяпки (А.М. Акулинин);

5) Группа лексем, называющая человека по особенностям характера, поведения, темперамента, интеллекта, включает следующие диалектные лексемы: бирюк, резвяк (В.И. Герасин), шаболда, хитрован, хрюда, хлюст, шарлот, чигага, ротастый, скаред, куркуль, михрютка, видак (А.М. Акулинин);

б) Группа слов, называющая человека по внешности, представлена следующими текстовыми единицами: подбористый (В.И. Герасин), косорукий, хромой, огнистый, раскуделенный, ухлюстанный (А.М. Акулинин), кирпичный (С.Н. Сергеев-Ценский) [Алпатова, 2002: С. 56-60].

Областная лексика отличается тем, что в ней развитие оценочной семантики проявляется тогда, когда крестьянин сравнивает человека с окружающими реалиями. Этой метафоризации присуще дополнительное поэтизированное/депоэтизированное значение. В произведениях А.М. Акулинина следует отметить диалектную лексему окамелок: «- Ить, видал его, окамелка истертого...» [Акулинин 1989: С. 78-84]. При характеристике человека автор использует метафору, усиление значения происходит за счет повтора, ведь окамелок - это уже старый ненужный веник, который годится только для того, чтобы сметать снег с обуви, а лексема истертый характеризует еще большую степень изношенности, что придает всей фразе семантику пренебрежения.

Мы часто встречаем в рассказах В.И. Герасина ряд диалектных метафор, которые подтверждают устойчивый характер семантики: вражина, сыитка, лешак, леший: «- Заездили два старых лешака бабу, дай ей бог пожить подольше» [Герасин, 1986: С. 234-240]. *Лешак* - лесной дух, леший. *Лешаками* в территориальных диалектах часто называли рослых, высоких людей (Перм.), лентяев (Перм., Новг.), а также беззаботных, рассеянных людей (Вят.). *Леший* содержит в себе еще более отрицательную семантику. В псковских и тверских говорах так называли *сумасшедшего, буйного человека*, а во владимирских и самарских - *грубого, дикого*. В говорах используется лексема *леший* в значении «*беззаботный, рассеянный человек*». Семантика региональных слов практически совпадает с той информацией, которая выявлена в ходе лингвистического анализа контекста [Алексеева, 2004: с. 120-129].

Когда тамбовские писатели описывали картины быта, то в ключевых словах закрепляли информацию о региональности, т.е. сохраняли в своих произведениях основные отличительные черты именно тамбовских говоров. Часто авторы употребляли не только знакомые всем жителям области диалектные слова, но и локальные лексемы, что специально оговаривается автором в тексте: «Однако к возвращению нашей работницы, они садились, как говорят у нас в Калиновке, крицей...» [Акулинин, 2006: С. 67-72].

Эффективность некоторых диалектных лексем, зафиксированных в словаре В. И. Даля и «Словаре русских народных говоров» с пометой тмб., подтверждает их использование в произведениях тамбовских авторов: голда, чапельник, лягва, посевка, дежа, зябь, бирюк, михрютка, раскуделенный, лешак, махотка, кочет, крендель, ватола, долдонить, корогод, колготиться, гондобить, булгачить, ухлюстанный.

Наречная диалектная лексика (вдругорядь, враздережку, шамором) и диалектные фразеологические обороты (с голды надселаь («кричит во весь рот, кричит во всю глотку»), подопрет узен к гузену (о крайней степени безысходности, нужды)) (А. М. Акулинин) представлена в произведениях тамбовских авторов незначительным числом слов.

Авторы активно использовали в своих произведениях названия населенных пунктов. Практически все они имеют свои прототипы на карте региона. Например: Калиновка - этот населенный пункт неоднократно упоминается в различных произведениях А.М. Акулинина («Поводырь», «Картошка для победителей», «Душевная музыка» и др.). Данный топоним распространен на всей территории области. Так, Калиновки существуют в Жердевском, Мучкапском, Петровском, Ржаксинском, Токаревском районах. Название, скорее всего, произошло по произраставшим в этой местности кустам калины. А.М. Акулинин, являясь уроженцем Токаревского района, с одной стороны, дает читателям конкретное представление о месте событий, а затем и о культуре, быте и нравах местных жителей.

Вот такое многочисленное упоминание населенного пункта на карте региона даёт автору возможность рассмотреть некоторые проблемы, ситуации более глубоко, то есть в большинстве произведений, где упоминается этот топоним, нет указаний на район, в котором расположен данный населенный пункт, а его название позволяет поместить сюжет и героев практически в любую точку Центральной России: «До чего же длинная дорога от райцентра до Калиновки!» («Душевная музыка»). Для характеристики роли Калиновки в произведениях А.М. Акулинина очень точно подходит термин, предложенный липецкими лингвистами Г.В. Звёздовой и О.А. Астаховой, -

«обобщенный топоним-метафора» [Звёздова, 2004: С. 67-74]. Сам топоним Калиновка по семантике и форме слова несет в себе и эстетическую функцию, вызывает у читателя положительные эмоции. Это прежде всего растение с горьковатыми плодами-ягодами ярко-красного цвета. В то же время лексема *калина* несет в себе дополнительную семантику, издавна в народе видели в калине символ девичьей красоты и нежности. Является она и олицетворением несчастливой женской судьбы. Связь этого растения с женским началом можно проследить и в том, что в тамбовских говорах свадебную женскую рубашу именовали *калинкой*.

В фольклорной картине мира *калина* находится в «оппозиции» *малине* (сладкая-горькая). «Ой да ты калинушка/ Размалинушка/ Ой да ты не стой/ не стой/ На горе крутой//» - этот отрывок из русской народной песни приводит в своем рассказе «Родные души» В.И. Герасин [Герасин 1986]. *Калина* - символ девичьей красоты, любви и счастья, а с другой стороны- обманчивой красоты, горькой доли, неволи, и *малина* - символ сладкой привольной жизни, символ вольготной жизни без проблем и хлопот. С данной символикой тесно связана образная характеристика в пословице Чужбина - калина, Родина - малина, которая, конечно же, глубже противопоставления «сладкая - горькая жизнь». Исследователи отмечают, что фольклорно-обрядовая символика *калины* и *малины* тесно связана с представлениями русских о счастье и несчастье.

В.И. Даль в своем словаре определил фразу «Да это просто малина!» как «раздолье, приволье». Таким образом, Родина-малина -это воля, свобода, широкое и открытое пространство без конца и края, что соответствует представлениям русских о хорошей, настоящей жизни, а чужбина-калина - обманчиво красивая жизнь, оборачивающаяся горькой неволей» [Бочина 2003]. Действие повестей А.М. Акулинина, где использован топоним Калиновка, приходится на военные и послевоенные годы, когда крестьяне в полной мере ощутили на себе всю тяжесть этого полуголодного времени.

Позже все социальные преобразования также оставили свой неизгладимый след в жизни селян. Детство и юность А.М. Акулинина прошли как раз в послевоенные годы. Всё, что произошло в тот период, - это яркие воспоминания, хоть и с легким оттенком горечи былых обид и печалей, словно ягоды калины.

Исключения составляют лишь топонимы в произведениях С.Н. Сергеева-Ценского, многие из которых, ранее входившие в состав Тамбовской губернии, теперь расположены в соседних областях. Используя тамбовские названия, писатели, однако, в большинстве случаев употребляют их без привязки к карте: «Дорога на Милуково от бердоносовской лесопилки шла все время лесом. Пять верст до села Дуплятый Курган, восемь до деревни Дуплятый Куст. Потом шли деревни и села - Атаманов Угол, Чуевская Аладушка, Княжий Байгор. Подысаково. Солдатская Вихляйка, Чекмари - то ж, - все в лесу с небольшими разгонами для хлеба, все похожие одна на другую, серые затхлые, и так 45 верст вплоть до Милукова» (Сергеев-Ценский, «Лесная топь»). Населенные пункты расположены в разных районах и не могли находиться на пути следования персонажей.

Так как русские писатели владеют областной лексикой, они профессионально используют диалектизмы, вводят в повествование названия населенных пунктов. При этом художники слова не нарушают исторической памяти, сохранившейся в слове, а продуктивно используют топонимы региона, порождая узнаваемость территории.

Русские авторы в своем творчестве показали и обрядовую культуру, которая еще продолжает жить на территории региона. Тамбовские исследователи, собрав богатый материал, пришли к выводу, что писатели с этнографической точностью отразили на страницах своих произведений не только лексику обряда, его отдельные элементы, но и достаточно полно всю ритуальную последовательность действий: «...В засушливом сорок шестом году в Крюковке старухи организовались и с пением молитв пошли в поле просить дождя. Уговорили и Кирюшу принять с ними участие. Поставили его перед иконой чудотворца, и он, забыв обо всем на свете, запрокидывая к небу лицо, утробно басил молитву» [Герасин 1998: с. 143-150].

Основная познавательная роль в тексте художественных произведений отводится диалектизмам, которые сохраняют объем знаний, присущих данному региону. Особенно это важно в диалоге. Такое употребление позволяет считать их условно полевыми записями, так как они похожи на реальную речь сельских жителей. В этом случае авторы, как бывшие диалектоносители,

становятся собирателями, интерпретаторами информации; территориальная лексика в их произведениях входит в состав неоднородных по объему тематических групп и связана с ключевыми моментами повествования. Таким образом, невозможно говорить о региональном компоненте в системе языка без учета творчества писателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алпатова, П.Н. Тамбовская масленица как текст: семантика, символика и терминология обрядов (на общерусском фоне): Автореф. дис. . канд. филол. наук. – Тамбов.– 2002. –27 с
2. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. СПб.– 2004. – 352 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. - 2-е изд., стереотипное. - М. : Едиториал УРСС.– 2004. – 571 с.
4. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.– 1975. – 504 с.
5. Михайловская, Н.Г. Варианты «безэквивалентной» (экзотической) лексики // Литературная норма в лексике и фразеологии. – М.: Наука – 1983.
6. Рецкер, Я.И. Передача контаминированной речи в переводе и роль традиции / Я.И. Рецкер // Тетради переводчика.– 1968. – С. 92-103
7. Тюпа, В. И. Художественный дискурс (Введение в теорию литературы).– 2022.– 80с.

В.А. Федотова

СОВЕТСКИЙ ЧЕХОВ: СПЕЦИФИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЧЕХОВСКИХ РАССКАЗОВ В ФИЛЬМЕ «СЕМЕЙНОЕ СЧАСТЬЕ» (1969)

Аннотация. В статье рассматривается художественное переосмысление чеховских рассказов в киноальманахе «Семейное счастье» (1969). Анализируются творческие методы режиссеров периода «оттепели», превращающие юмористические произведения в произведения с психологической глубиной и драматическим подтекстом. Исследуется формирование феномена «советского Чехова» конца 1960-х годов, где акцент смещается с персонажей на личность и мировоззрение самого писателя.

Ключевые слова: Чехов, чеховская проза, советская экранизация, «Семейное счастье», советский кинематограф.

V.A. Fedotova

SOVIET CHEKHOV: THE SPECIFICS OF REPRESENTING CHEKHOV'S STORIES IN THE FILM «FAMILY HAPPINESS» (1969)

Abstract. The article examines the artistic reinterpretation of Chekhov's stories in the film anthology «Family Happiness» (1969). It analyzes the creative methods of the «Thaw» period directors, who transform humorous works into pieces with psychological depth and dramatic subtext. The study explores the formation of the «Soviet Chekhov» phenomenon of the late 1960s, where the emphasis shifts from the characters to the personality and worldview of the writer himself.

Key words: Chekhov, Chekhov's prose, Soviet film adaptation, «Family Happiness», Soviet cinema.

В 1969 году на экраны вышел киноальманах «Семейное счастье», в котором четыре чеховских рассказа попали в фокус советского кинематографа периода «оттепели». Это время ознаменовалось значительными изменениями в художественной культуре — как отмечали исследователи, «главным культурным знаменателем 50-60-х годов XX века стали настоящие чувства и переживания, реальные проблемы и трудности, человеческие пороки» [1, 111]. Именно в такой атмосфере творческой свободы молодые режиссеры искали новые решения и способы реализации сво-

их кинозамыслов. Каждая из новелл – «От нечего делать», «Нервы», «Мститель» и «Предложение» – исследует семейные отношения, при этом сохраняет чеховскую иронию и привносит новое в чеховское видение. Название картины иронично противопоставлено её содержанию: Чехов, как писатель, развенчивает миф о семейной идиллии, показывает в этих рассказах изнанку супружеской жизни – измены, конфликты и абсурд повседневности. Последовательность новелл выстраивает своеобразную драматургическую линию: от легкомысленного флирта дачницы в первой новелле, через комедию ревности и страхов во второй и третьей частях, к гротескному сватовству в финальной новелле.

Киноальманах задумывался как площадка для четырех режиссеров-дебютантов, каждый из которых должен был представить свое видение чеховской прозы. Однако молодой Сергей Соловьев снял новеллу «От нечего делать» настолько убедительно, что художественный совет предложил ему взяться за второе произведение. В итоге вместо запланированных четырех режиссеров над фильмом работали трое: кроме Соловьева, свои новеллы сняли Александр Шейн («Нервы») и Андрей Ладынин («Мститель»).

Открывает киноальманах новелла «От нечего делать» Сергея Соловьева. Произведение Чехова строится на комическом контрасте между ожидаемой драматической реакцией обманутого мужа и его фактическим поведением. Этот прием раскрывает истинную природу персонажей, для которых неверность – лишь способ отвлечь себя от скуки. Соловьев, трансформируя текст, возвращает ему драматическую глубину; ему было важно показать, что даже казалось бы легкая чеховская комедия может скрывать трагедию бессмысленного существования и отсутствия подлинных чувств. Как признается сам режиссер: «Хотя у Чехова жанр рассказа был обозначен как юмореска, я решил пересказать его так, как будто бы эту юмореску написал не суетный, желающий понравиться редакторам и девушкам Антоша Чехонте, а уже зрелый писатель, мудрый печальный Антон Павлович поры „Вишневого сада“» [2, 180]. Режиссер подчеркивает свое стремление сменить акценты: «И играть ее должны были, по многу задуманному, не характерные живчики, умеющие вытряхнуть из зала хохоток, а красивые романтические герои» [2, 180].

Соловьевская трансформация рассказа осуществляется через ряд значимых добавлений к оригинальному тексту. Автор вводит сцену «томного» обеда, где гимназист отчитывает детей на французском, что усиливает атмосферу дачной скуки. Кроме того, он переносит место обнаружения измены с домашнего пространства на ялтинское побережье, поэтому в фильме муж застаёт любовников не из-за «дачных мух и изжоги», а из-за дождя, от которого ему пришлось скрыться дома.

Меняется и психологический портрет персонажей. Если в рассказе реакция мужа на измену подана в сатирическом ключе («Свеженьких огурчиков на старости лет захотелось» [5, 159]), то в фильме она приобретает философский оттенок. Соловьев также делает акцент на внутренней драме репетитора, добавляя отсутствующую в оригинале попытку самоубийства.

Характерна и трансформация финала: режиссер создает эффектную сцену на берегу моря, где герои стреляют в небо вместо дуэли, что можно интерпретировать и как способ напугать неверную жену, и как символическое разрешение конфликта, выходящее за рамки прозаичной измены.

Чеховский мотив стареющей женщины Соловьев переводит из плана иронического в план экзистенциальный. Режиссер следует своему замыслу разыграть юмореску как «Анну Каренину», ставя ключевой вопрос: «Откуда взялись эти люди, кто они, что с ними происходит, что ими движет, куда они идут, откуда берется их начало, где и каков конец?» [2, 180]. Таким образом, бытовой анекдот в рассказе превращается в фильме в историю о поиске смысла жизни и отсутствии счастья.

Вторая новелла киноальманаха – «Нервы». В основе – чеховский «страшный рассказ», построенный на иронии над впечатлительностью главного героя. Архитектор Ваксин, интеллектual, отрицающий суеверия на словах, на деле оказывается подвержен тем же примитивным страхам, что и необразованный человек. Художественный эффект создается через трансформацию обыденных предметов – лампадки, теней, портрета дядюшки – в источники мистического ужаса. Чехов показывает, как обыденная картина – одинокая ночь в пустом доме –

под влиянием «свежих впечатлений» превращается в источник иррациональных страхов. При этом автор с тонкой иронией подчеркивает попытки героя объяснить свой страх («Привидения – предрассудок, плод умов недозрелых» [4, 12]), которые, впрочем, не мешают ему прятаться под одеяло от воображаемых призраков. В своей экранизации Шейн усиливает атмосферу тревожности: возвращение Ваксина домой показано через стремительный бег повозки сквозь зловещий пейзаж с деревьями, раскачивающимися от сильного ветра, что создает визуальную метафору его смятенного состояния. Режиссер усиливает фантастическое начало в повествовании и привносит в экранизацию элементы гоголевской поэтики: он вводит отсутствующую в оригинальном тексте сюрреалистическую деталь – подмигивающий со стены портрет дядюшки, что отсылает к традиции гоголевской фантастики, где предметы быта обретают зловещую автономию.

Если у Чехова комизм ситуации строится на контрасте между мнимыми страхами и бытовой развязкой (обе жертвы «страшной» ночи – и хозяин, и гувернантка – мирно спят), то в фильме появляется новое визуальное решение. Гувернантка, которая в рассказе продолжает спать даже при появлении хозяйки, в экранизации просыпается и становится свидетельницей комической сцены: хозяин, спящий на сундуке, и жена, стоящая рядом и наблюдающая эту нелепую картину.

В рассказе «Мститель» Чехов исследует разрыв между внутренней и внешней жизнью человека, между воображаемым и реальным поступком. Композиционная структура текста организована как последовательность мысленных сценариев возмездия, каждый из которых постепенно уменьшается в масштабе. Трижды меняется предполагаемый план мести: от убийства жены, любовника и себя до ареста с публичным позором жены и, наконец, до полного отказа от действия. Символическим воплощением смены намерений становится финальная покупка сети для ловли перепелов вместо револьвера – орудия мести.

Режиссер Андрей Ладынин дополняет исходный текст драматическим прологом: зритель видит идиллическую сцену, в которой главный герой с цветами возвращается домой и застаёт жену с любовником. Центральная часть и рассказа, и экранизации строится вокруг размышлений героя о возможных вариантах мести. Однако режиссер находит оригинальное решение для визуализации этого внутреннего монолога: используя эстетику немого кино с закадровым голосом протагониста, он превращает воображаемые сцены мести в гротескные фантазии. Особенно примечателен эпизод с «убитым» героем, где режиссер доводит ситуацию до абсурда: воскресший персонаж гонимся за женой, и драматический накал неожиданно разрешается комедийным приемом. Такое стилистическое решение не только позволяет визуализировать поток сознания героя, но и создает дополнительный иронический эффект, отсылая к традиции мелодраматических штампов раннего кинематографа.

Финальная новелла киноальманаха представляет собой, пожалуй, самую радикальную трансформацию чеховского текста. Как признается сам Соловьев, он стремился прочитать этот водевильный сюжет как «один из трагических, предсмертных монологов Чехова» [2, 193]. Режиссер ставил перед собой задачу создать своеобразную антитезу тургеневским стихотворениям в прозе, «говорить шутя и ерничая» [2, 193] о глубоко трагическом.

Драматургическое мастерство Чехова в «Предложении» проявляется в создании трехчастной структуры, где каждый этап сватовства перерастает в абсурдный конфликт: сначала спор о Волковых Лужках, затем ссора из-за охотничьих собак, и наконец взаимные оскорбления семейств. Циклическая организация действия – от сватовства к конфликту и обратно – подчеркивает неизбежное повторение ситуации и после свадьбы.

В экранизации строится повествование вокруг центрального образа жениха, вдохновленного неожиданным источником – сценическим образом Муслима Магомаева [2]. Режиссер переосмысливает традиционный жениховский костюм, одевая героя во все белое, поэтому классический образ жениха приобретает фантазмагорический характер. Кульминационная сцена с безупречно белым героем в грязи, лягушкой у его лица и белой лилией, иллюстрирует авторскую идею о нелепости сватовства, подтверждая чеховское видение брака. «В

этой грязи и тине, с лягушкой и лилией он скажет свое: „Я умираю...". Человек всего-то хотел жениться, а тут тебе...» – отмечает режиссер [2, 193].

Соловьев также осовременивает социальный контекст рассказа: если у Чехова спор о Воловях Лужках разрешается упоминанием о возможности подарить их крестьянам, то в фильме эта реплика переадресуется музыкантам – характерная для позднесоветского кино замена, отражающая изменившиеся социальные реалии.

В киноальманахе «Семейное счастье» отразился особый подход советского кинематографа к чеховской прозе. Молодые режиссеры в своей трактовке придают ранним юмористическим произведениям писателя черты зрелой чеховской драматургии. При этом каждый из них выбирает свой способ репрезентации чеховского текста: от психологической драмы Соловьева в «От нечего делать» до гоголевской фантасмагории Шейна в «Нервах», от немого кино в «Мстителе» Ладынина до поэтического иносказания в «Предложении».

Еще одним важным аспектом трансформации чеховского текста в киноальманахе становится изменение структуры повествования. В прозе Чехова нарратив часто строится на принципе случайности, немотивированности событий. Герои «От нечего делать» знакомятся и влюбляются «от скуки»; в «Нервах» причиной комической ситуации становится случайный разговор о привидениях; в «Мстителе» неожиданное открытие измены приводит героя в оружейный магазин. Именно эта случайность составляет суть чеховского мировоззрения — жизнь не поддается логическому объяснению, в ней отсутствует драматургическая необходимость. Однако режиссеры, обращаясь к чеховским сюжетам, последовательно восстанавливают причинно-следственные связи, «мотивируют» поступки героев, придают им психологическую обоснованность.

Примечательная особенность всех этих разнообразных подходов — их направленность не только на интерпретацию сюжета, но и на осмысление личности самого Чехова через его произведения. Это отражает более широкую культурную тенденцию советского периода — смещение фокуса внимания с героев на автора, что прослеживалось и в других сферах культуры того времени. Как отмечалось исследователями: «Внимание было уделено не образу чеховских героев, а самому писателю, его творческому пути, жизненным принципам. В этом свете А.П. Чехов предстаёт перед нами как некий нравственный ориентир для советского человека» [3, 150]. Авторы киноальманаха, следуя этой тенденции, создают произведение не столько о чеховских персонажах, сколько о самом Чехове, его мировоззрении и художественной философии — они ищут в ранних рассказах скрытые предпосылки поздней драматургии писателя, выстраивая через экранизацию диалог с автором, а не только с его текстами. Таким образом, появляется новый «советский Чехов» — не бытописатель, не юморист, а философ, исследующий глубинные противоречия человеческой природы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляева, К.С. Специфика кинематографа «оттепели» на фоне эволюции отечественного киноискусства // Культура и цивилизация. – 2016. – № 2. – С. 106-116.
2. Соловьёв, С. А. Начало. То да сё... / С. А. Соловьёв. – М.: Амфора. – 2008. – 334 с.
3. Тепкина, М.И. Образ А.П. Чехова на страницах сахалинских газет советского периода // Материалы региональной научной конференции XXIV Чеховские чтения. – Южно-Сахалинск. – 2015. – С. 148-153.
4. Чехов, А. П. Сочинения: в 18 т. / А. П. Чехов. – Т. 4. 1885–1886 – М.: Наука. – 1984. – 547 с.
5. Чехов, А. П. Сочинения: в 18 т. / А. П. Чехов. – Т. 5. 1886. – М.: Наука. – 1985. – 707 с.

А.В. Шкурко, Т.Г. Шмидько, Г.А. Шмидько

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАТЕРИАЛОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И МУЗЫКИ В ЦВР Г. ТАГАНРОГ

Аннотация: статья посвящена использованию различных видов искусств при изучении литературных произведений в ЦВР г. Таганрога.

Ключевые слова: литература, живопись, искусство, педагогика, инновационные методы, дополнительное образование, ЦВР.

A. V. Shkurko, T. G. Shmidko, G. A. Shmidko

STUDYING LITERARY WORKS USING FINE ARTS AND MUSIC MATERIALS IN THE CVR

Abstract. The article is devoted to the use of various types of art in the study of literary works in the Taganrog Central Educational Center.

Key words: literature, painting, art, pedagogy, innovative methods, additional education, Taganrog Central Educational Center

Значение литературы более действенно, если параллельно с ее изучением ученики знакомятся и с другими видами искусств: изобразительным и музыкальным. Применение инновационных методов в образовательном процессе является важным компонентом в работе Центра внешкольной работы (ЦВР). Формированию расширенного кругозора и росту интереса к литературе и искусству способствуют данные педагогические технологии. Применение активных метапредметных подходов обучения на внеурочных мероприятиях становится самостоятельным источником как литературных знаний, так и смежных дисциплин.

Особый вид искусства – живопись. Она отображает и генерализирует реальность через художественные средства, по-своему знакомит с жизнью. Художественный образ с присущими ему чертами действительности создается как в виде произведения художника-писателя, так и художника-живописца. Данный художественный образ показывает связи человека с обществом, природой, обусловлен исторически и социально. Крайне сложен процесс его создания. Как художник – живописец, так и писатель-художник отбирают конкретные факты, прежде чем создастся творение, ценное своей обобщенностью. Задача художественного произведения – выразить сущность явлений, изобразить типичные образы. Творческие люди изучают изображаемую реальность, вдумываются и вглядываются в типажи людей, выделяя в них особенности. Картина как художественная, так и литературная расширяет и углубляет познавательный процесс учеников, влияет на их чувства, формирует личность молодежи. Изобразительные материалы помогают раскрыть понятие литературного героя. Картина раскрывает духовный облик литературного героя с его индивидуальными особенностями и образными чертами, объясняемыми социально-экономическими взаимоотношениями соответствующего исторического периода. Своей художественной выразительностью она помогает раскрыть эти характеристики героев с их чертами, отличающих героев друг от друга.

Человек показывается во взаимосвязях с другими лицами и общественными явлениями. Картина своим мастерством и реалистичностью не уступает типическим литературным изображениям русских литераторов.

Картина, как и литературное произведение, не только обобщает и раскрывает смысл образа, воспитывает чувства к родной природе и труду человека. Расцвет пейзажной живописи в XX веке объясняется демократическим характером литературы и искусства той эпохи. Потребность писателей и художников соединиться с жизнью русского народа и землей, породившей его, определяло их интерес к изображению природы России. В этом выразилось стремление патриотической художественной культуры той поры.

В русской литературе XX века описание природы занимает большое место, которая не являлась простым фоном для литературных героев, она позволяла читателям попасть в мир их мыслей и чувств. Поэзия Некрасова и Тютчева, проза Тургенева, Чехова, Бунина дают примеры описаний картин русской природы. Знакомясь с русскими пейзажами в произведениях писателей-классиков (Чехова, Толстого, Тургенева) можно выделить основные моменты:

- трогательная любовь к российской природе сочетается со знанием природных явлений;

- картины природы действенны, вызывают у читателя чувства, разные по силе, но приводящие к жизнеутверждению.

В русской пейзажной живописи этого времени не только открыта природная прелесть Руси, но и отражена гордость силами русского народа, вместе с тем скорбь беспросветного его существования, тяжелые раздумья о России и вера в светлое его будущее.

Огромен диапазон чувств, настроений, мыслей, отраженных в творчестве русских пейзажистов: Шишкина, Васнецова, Левитана, Саврасова.

В бытовых картинах художник через изображение вещей, натюрмортов, через детали бытовой обстановки передает сложности содержания темы.

Изобразительное искусство по существу статично, оно не только показывает вещь как бытовую иллюстрацию, но с ее помощью рассказывает об изображаемой жизни. Описание бытовых картин писателем имеет вспомогательное значение. Идейный замысел автора может раскрыться через бытовые сцены, обстановку, а также пейзажи местности.

Произведения изобразительного искусства как художественная параллель литературному произведению помогают раскрыть тему и уяснить идею писателя. Понимание художественного образа с его психологическими чертами в социально-экономических взаимосвязях углубляется через картину художника. Понятия художественных образов быта и пейзажей, портретов героев литературных произведений раскрываются на основе зрительных эмоций и восприятий, вызванных живописными материалами. Литература и живопись конкретизируют понимание у читателя и зрителя композиции и художественных деталей.

В целом литературное и художественное произведения дают возможность видеть, понимать и оценивать жизнь в различных проявлениях, а целенаправленное толкование содержания произведений способствуют формированию мировоззрения учеников. Эти задачи решаются на основе материала, облеченного в художественную форму литературы и изобразительного искусства, что облагораживает личность и эстетически воспитывает учащихся.

Далеко не всегда при изучении литературы и изобразительных искусств приходится использовать подлинники. Первое ознакомление с шедеврами из мировых музеев происходит по репродукциям и слайдам на занятиях, иллюстрациям – в учебниках и книгах по искусству. Репродукции и слайды несовершенны по сравнению с подлинниками – в цвете, размерах, фактуре красочного слоя. Смысл репродукции не в том, чтобы заменять картину, а в том, чтобы служить опорой яркого и точного образа как литературного, так и художественного. Кроме того, в литературе используются иллюстрации к художественным произведениям, переводящие литературные образы на язык изобразительного искусства. Иллюстрации – это рисунки, гравюры напечатанные вместе с литературным текстом книги и связанные с ее содержанием, идеями литературного творчества. Из всех видов изобразительного искусства иллюстрация наиболее близка к литературе, подчиняется ее законам и принципам. Иллюстратор зрительно воплощает литературные образы, рассказывая содержание книги. Иллюстрация приобретает самостоятельную значимость, включая отношение художника к иллюстрируемому тексту на тот момент времени. Книжная иллюстрация сочленена с декоративно-полиграфическим оформлением книги, образуя целостное единство книги как вида прикладного искусства.

В начале XX века книжная иллюстрация пережила пору упадка, вызванного наступлением различного рода «салонных» течений, опустивших иллюстрации до уровня декоративной безделушки. В дальнейшем русская иллюстрация стала развиваться по пути русского реалистического творчества, представителями которого являлись Иванов, Серов, Врубель, Бенуа, Репин.

В населенных пунктах, удаленных от художественных галерей, при желании можно вести работу со школьниками с использованием цветных репродукций, слайдов, серии специально подобранных иллюстраций в книгах по искусству.

На данном этапе работа с произведениями искусств входит в систему методических приемов Центра внешкольной работы г. Таганрога. В изостудии «Приазовье» ЦВР в планы по темам литературных произведений включены не только художественные материалы, разбираемые в аудитории, но и экскурсии в Таганрогский художественный музей и Таганрогский драматический театр им. А.П. Чехова.

В ЦВР определяют место экскурсии в процессе изучения литературного материала в студии «Приазовье», детских театрах «Эксперимент» и «Игра». Экскурсии выявляют внутреннюю связь между художественным материалом, литературным произведением и конкретным результатом, ожидаемым в общем и целом от проводимой экскурсии. Экскурсия должна из разового мероприятия превратиться в занимательный культурно-просветительский образовательный процесс.

Высокохудожественный материал экскурсии должен быть систематически подобран, а также разнообразен и контрастен, чтобы возбудить, активизировать мысль учеников по изучению литературного и живописного произведений.

Произведения литераторов и художников-живописцев, действуя совместно, приучают учащуюся молодежь к сознательному восприятию жизни, развивают понятие красоты, воспитывают любовь к родной природе и жизни.

В рамках культурно-познавательного туризма в ЦВР проводятся экскурсии по литературным местам Таганрога: в Литературный музей А.П. Чехова и в Музей И.Д. Василенко. Данные экскурсии построены на методике литературного картирования и маршрутов. Цель цикла литературных экскурсионных маршрутов - знакомство с жизнью и творчеством выдающихся писателей, связанных с Таганрогом. На литературном маршруте указаны не только классические литературные объекты, но и исторические и культурные места, а также и природные памятники. Все они органично вписываются в тематику творческого обучения и направлены на развитие кругозора и интереса к литературе, истории и краеведению. Знания, полученные путем наблюдения и собственного опыта и личного участия, стимулируют к изучению вызвавших интерес объектов. Творческие экскурсии по литературным художественным произведениям – это способ развития познавательного интереса у учащихся на внешкольных мероприятиях и занятиях по литературе.

Для получения обратной информации о глубине усвоения литературного произведения, важно взаимодействие творческих самостоятельных работ при изучении различных видов искусства. На внеклассных мероприятиях по изучению литературы, музыки и изобразительного искусства, как дополнительное задание используют текстовое описание идеи, сюжета, композиции средствами художественной и музыкальной выразительности.

На литературно-музыкальных занятиях используется задание по изображению в рисунках воспринятых литературных и музыкальных образов. Кроме того, используются творческие задания по подбору музыки, отражающей идеи литературного произведения и визуального образа. Когда школьники овладевают исполнительскими навыками, они начинают импровизировать на литературно-художественные темы на занятиях в театральных студиях.

Целью детского театра музыкальных миниатюр «Эксперимент» является развитие личности ребенка посредством театральной деятельности, обогащение его духовного опыта через методику литературно-музыкальной работы на основе интеграции искусств: актерское мастерство, сценическая речь, вокал, хореография.

Детский драматический театр «Игра» приобщает подрастающее поколение к культуре и искусству, воспитывает лучшие человеческие качества, формирует эстетический и художественный вкус на образцах мировой классической литературы, поэтому основой репертуара являются произведения нашего земляка, выдающегося драматурга А.П. Чехова.

Коллективы ЦВР участвуют в конкурсах и фестивалях различного уровня, в городских и областных мероприятиях. Среди них:

- Городской конкурс чтецов «Вдохновение»
- Городской конкурс чтецов «Живая классика»
- Городской конкурс театральных коллективов «Золотая маска»

Разностороннее содержание воспитывающего обучения в ЦВР обуславливает разнообразие методов и форм, осуществляющих его в Центре внешкольной работы. Работа с материалами изобразительных искусств, музыкой на литературных занятиях достигает действенных результатов. Параллельное изучение литературы и различных видов искусств воспитывает у учащихся любовь к Родине, уважение к ее культуре, вырабатывает вкус и любовь к подлинной красоте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доманский, В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие / В. А. Доманский. – 3-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2020. – 368 с.
2. Карако, П. С. Природа в художественной литературе / П. С. Карако. – Минск, 2009. – 304 с.
3. Пигарёв К.В. Русская литература и изобразительное искусство. Очерки о русском пейзаже. М., 1972. – 158 с.
4. Смирнова, А. И. Актуальные проблемы изучения современной натурфилософской прозы / А. И. Смирнова // Природа и человек в художественной литературе. – Волгоград, 2001. – С. 5–13

Н.Г. Щитова

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные особенности фразовых глаголов английского языка и их использование в различных сферах деятельности человека. Предложены и описаны эффективные методы и стратегии обучения, представлены виды заданий и упражнений, аутентичных материалов, обеспечивающих повторение и запоминание фразовых глаголов. В качестве иллюстрации приведены примеры, сделаны выводы.

Ключевые слова: фразовые глаголы, английский язык, методы обучения, образование, контекст, профессиональное общение.

N.G. Shchitova

FEATURES OF THE USE OF PHRASAL VERBS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE FIELD OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Abstract. This article examines the main features of phrasal verbs of the English language and their use in various fields of human activity. Effective teaching methods and strategies are proposed and described, types of tasks and exercises are presented, authentic materials are provided that ensure the repetition and memorization of phrasal verbs. Examples are given as an illustration, conclusions are drawn.

Key words: phrasal verbs, English, teaching methods, education, context, professional communication.

Фразовые глаголы, представляющие собой сочетание глаголов и предлогов или наречий, являются важным компонентом английского языка. Данные феномены являются уникальными, сложными и наименее изученными, имеют несколько лексических значений и активно используются в монологической и диалогической повседневной разговорной речи.

Цель данной работы – изучение фразовых глаголов и методов, которые помогают обучаемым запомнить, понять значение и использовать их в соответствующих ситуациях.

Объектом исследования являются фразовые глаголы английского языка.

Предмет исследования – особенности фразовых глаголов, используемых в различных сферах профессионального общения.

Характерные особенности фразовых глаголов – многозначность и идиоматичность, а также имеющиеся в русском и английском языках концептуальные несоответствия, приводят к определенным сложностям в восприятии и понимании их в потоке аутентичной речи. Трудности использования фразовых глаголов в речи изучающих английский язык обусловлены их подвижностью, постоянным ростом числа, частоты употребления и ситуаций общения. Одни сочетания глагола с предлогом постепенно уходят из речевого обихода, другие появляются. Фразовые глаголы меняют свое значение с течением времени, так как адаптируются к новым ситуациям, событиям в жизни людей, изменениям в их профессиональной и социальной деятельности. Сфера применения фразовых глаголов отличается разнообразием. Функционирование этих сочетаний отмечается уже не

только на бытовом уровне. Они являются полноправной частью языка профессионального общения. В коммуникации представителей различных профессий используются фразовые глаголы (профессионализмы), имеющие более специфические значения [1, 142-143].

Фразовые глаголы английского языка профессиональной направленности, используемые в различных сферах деятельности людей, нашли свое отражение в специализированных словарях и справочниках, в интернет-ресурсах.

В сфере медицины и здравоохранения имеют место следующие примеры употребления фразовых глаголов: *to come/go down with something – to start becoming sick or showing symptoms of an illness* (начать болеть, появляются первые симптомы болезни) (здесь и далее перевод автора статьи – Н.Щ.); *to pick something up – to catch or contract an illness, usually something minor like a cold or virus* (заразиться, подхватить вирус); *to shake off – to recover from or get rid of an illness* (выздоревать, оправиться от болезни); *to pass out – to faint; to lose consciousness* (падать в обморок, терять сознание) [11].

Фразовые глаголы из сферы компьютерных и информационных технологий представлены таким образом: *to key in – to enter information into a computer using a keyboard* (вводить/набирать текст/информацию с помощью клавиатуры); *to turn off/shut down – to finish your doings on the computer* (завершить работу на компьютере); *to back up – to make a second copy of a document, programme* (сделать резервное копирование документа, программы); *to sign in/out – to type your details so you can use a website or perform an action to leave it* (ввести свои данные, чтобы иметь возможность пользоваться веб-сайтом или выполнить действие, чтобы покинуть его) [9] и др.

Английский язык для архитекторов и ландшафтных дизайнеров может быть очень специфичным, однако в любой деловой обстановке в офисе, при встрече с клиентами, в общении с заказчиками и поставщиками, может показаться, что многие участники беседы используют только фразовые глаголы и идиомы. Приведем несколько наиболее распространенных фразовых глаголов, используемых архитекторами и ландшафтными дизайнерами в своей повседневной работе: *to draw up – prepare a plan, agreement, or another document in detail* (детально подготовить план, соглашение или другой документ); *to pencil in – to put (someone or something that may be changed later) on a schedule, list* (занести/вписать (имя кого-то или что-то, что может быть изменено позже) в расписание, список); *to wrap up (informal) – to complete something successfully or finish doing it* (успешное завершение или выполнение чего-либо); *to bounce off – if light bounces off a surface, it hits it and then moves away from it again to make a space bright* (свет, попадая и отражаясь от поверхности или предметов, делает пространство светлым); *to blend in – to look or seem the same as the surroundings and not easily noticeable* (сливаться или казаться таким же, как окружающая обстановка) [3].

Фразовые глаголы в средствах массовой информации и медиакommunikации используются в текстах прессы, в интернет-источниках, в постах и комментариях к сообщениям, в субтитрах фильмов и видеороликов, в речи журналистов, сценаристов, писателей, редакторов, медиапродюсеров и др.: *to leak out – when secret information become known to the public* (ситуация, когда секретная информация становится известна общественности); *to blow over – when people stop talking about sth and soon forget about it* (люди перестают говорить о чем-то и вскоре забывают об этом); *to stir something up – try to cause arguments or problems* (пытаться вызвать споры или проблемы); *to speak out (against) – state your opinions in public, especially in order to protest against or defend somebody* (высказываться (против), публично выражать протест против чего-либо или в защиту кого-либо) [6].

Специализированные языковые единицы встречаются в юриспруденции, в речи представителей закона, правоохранительных органов: *to find in favour of/against – is often used to describe a judicial decision* (решение в пользу/против часто используется для описания судебного решения); *to hand down – (1) in an inheritance situation to give or leave something to someone else* (в случае наследования передать что-либо кому-либо другому); (2) *to announce an official decision* (вынести решение, объявить об официальном решении); *to weigh up – to think carefully about the arguments before making a decision* (взвешивать, тщательно обдумывать аргументы, прежде чем принимать решение) [4].

Фразовые глаголы, применяемые в бизнесе, финансово-экономической коммуникации, помогают более точно передать картину происходящего в этих сферах, а также служат для эффективного общения с коллегами и клиентами: *to chip in – to contribute money* («скинуться», внести свою долю, свой вклад деньгами); *to pay off – to finish paying a debt* (погасить, завершить выплату долга); *to put down – to deposit initial payment* (внести первоначальный взнос); *to rake in – to make a lot of money* (зарабатывать много денег) [10]; *to bail out – to rescue somebody from a difficult situation, especially financial problems* (выручать кого-либо в трудной ситуации, в разрешении финансовой проблемы); *to go under – to go bankrupt or out of business* (разориться, обанкротиться или выйти из бизнеса); *to close down – ending operations or ceasing to function, usually for a business or organization* (прекратить операции или функционирование бизнеса или организации); *to level off – to stop rising or falling and become steady* (перестать подниматься или опускаться и стать устойчивым (о курсе валют) [13].

Индустрия красоты, моды представляет собой огромный и постоянно развивающийся мир, в котором используется множество слов, понятий, неологизмов, а также ряд специализированной лексики, терминов, фразовых глаголов, которые необходимы для понимания этих отраслей и ориентирования в них: *to do up – to fasten zippers and buttons* (застегивать молнии и пуговицы); *to take up – to make an item shorter* (обрезать, сделать вещь короче); *to show off – to show, display proudly* (демонстрировать, показывать) [8]; *to put on make-up – to apply makeup* (наносить макияж); *to smooth in/over – to spread something evenly* (разгладить, нанести продукт равномерно); *to fill something in (with lipstick) – to put a substance in an empty space* (закрасить, заполнить (с помощью губной помады) [2].

Фразовые глаголы играют важную роль в устной и письменной коммуникации в машиностроении, инженерии, промышленности, особенно это касается использования руководств по эксплуатации, консультаций с представителями смежных организаций, заказчиками и участниками технических проектов. Приведем в качестве примеров некоторые фразовые глаголы: *to shut off – to stop (supply)*, is used in the description of the process of fuel oil supply (останавливать (подачу), применяется при описании процесса подачи мазута или жидкого топлива); *to start up/shut down – to start working/to stop working* (начинать/завершать (действия с двигателем оборудованием)). В современных двигателях используются технические устройства, функционирующие на отработанных газах, также для подачи сжатого свежего воздуха может применяться специальное оборудование. Фразовый глагол *to blow out* (выдувать или вызывать выброс) используется для описания процесса газообмена [5].

При изучении английского языка и обучении языку фразовые глаголы являются значимыми. Уделим внимание в этой работе также тем фразовым глаголам, которые непосредственно связаны с образованием. Они не только способствуют расширению словарного запаса, но и помогают общаться более естественно, говорить свободно и уверенно.

В сфере образования, обучении английскому языку, наиболее употребительными являются следующие фразовые глаголы: *to hand out – to distribute something to a group of people* (раздавать что-либо группе людей); *to hand in/turn in – to give a piece of your work to somebody (teacher, lecturer) so that they can read it or deal with it* (передать свои работы кому-либо (учителю, лектору), чтобы они могли прочитать их или разобраться с ними); *to take up – to start doing something regularly (a hobby or activity)* (заняться, начать делать что-то регулярно (хобби или занятие); *to go over – to review or examine something carefully* (тщательно просмотреть или изучить что-либо); *to look at – to read something quickly and not very thoroughly* (читать что-то быстро и не очень внимательно); *to look up – to find a piece of information in a book, internet* (находить информацию в книге, Интернете); *to break down – to separate something into smaller parts for easier understanding* (разделить что-либо на более мелкие части для облегчения понимания); *to set up – to arrange or organize something* (организовать что-либо); *to work out – to find a solution or answer through thought or calculation* (найти решение или ответ с помощью размышлений или расчетов); *to fall behind – to be not on schedule, to be behind the standard or level of students in your class/group* (не успевать по расписанию, отставать по программе или уровню учащихся в классе/группе); *to find out – to learn something that you didn't know* (выяснить, узнать что-то, чего вы не знали); *to get ahead – make*

progress or gain an advantage over others (*продвигаться вперед, добиваться прогресса или получать преимущество перед другими*); to read up on – research or study a subject in depth (*исследовать или углубленно изучать предмет*); to work through – solve or overcome a problem or difficulty (*проработать, решить или преодолеть проблему или затруднение*); to miss out – to not include something or someone (*упустить, не включить что-то или кого-то*); to opt for – to choose a particular option (*выбрать определенный вариант*); to run through – to read or rehearse something quickly in order to repeat or check (*быстро прочитать, повторить или проверить что-либо*); to sign up – to agree to take part in an activity or to join an organisation (*зарегистрироваться, согласиться принять участие в какой-либо деятельности или вступить в организацию*); to read over – to read something from beginning to end in order to find mistakes or check details (*читать что-либо от начала до конца, чтобы найти ошибки или проверить детали*); to study under – to be taught by someone (*учиться под руководством кого-либо, быть кем-то обученным*); to put off – to postpone something to a later time (*откладывать что-либо на более позднее время*) [12].

Эффективное обучение фразовым глаголам требует привлечения методов, которые помогают студентам понять их значение и использование в контексте. Представим несколько стратегий:

1. **Stress the importance of learning and using phrasal verbs** (необходимо подчеркнуть важность изучения и использования фразовых глаголов). Фразовые глаголы являются фундаментальным компонентом английского языка и широко используются в повседневной речи, а также в литературе, газетах, журналах и онлайн-контенте.
2. **Introduce phrasal verbs to students with the use of visual aids** (представьте фразовые глаголы студентам с помощью наглядных пособий (картинки, диаграммы, видеоролики или жесты).
3. **Introduce phrasal verbs based on certain themes** (вводите фразовые глаголы по определенным темам). Этот метод помогает обучаемым систематизировать и классифицировать глаголы, что облегчает их запоминание и правильное использование.
4. **Provide examples in context** (приводите примеры в контексте). Используйте диалоги, упражнения на понимание на слух и чтение текстов. Встречая фразовые глаголы в значимых контекстах, студенты с большей вероятностью запомнят их и будут использовать соответствующим образом. Аутентичные материалы: видеоклипы, песни, новостные статьи и подкасты, в которых используются фразовые глаголы, также являются отличными вариантами для предоставления контекста изучающим язык на более высоком уровне.
5. **Use a variety of exercises when teaching a set of phrasal verbs** (используйте различные упражнения при изучении фразовых глаголов). Помимо облегчения понимания они обеспечивают повторение, необходимое для запоминания фразовых глаголов.
6. **Provide lots of other opportunities for practice and production of phrasal verbs** (предоставьте множество других возможностей для тренировки и применения фразовых глаголов). Это могут быть речевые задания, такие как ролевые игры, имитирующие реальные жизненные ситуации, или вопросы для беседы, в которых обычно используются фразовые глаголы. Письменная практика может включать в себя составление простых предложений или подготовку диалога с обязательным использованием фразовых глаголов. Практико-ориентированные задания, которые связаны с собственным опытом, интересами или целями, особенно полезны, так как персонализация способствует актуализации процесса обучения, делает его более осмысленным.
7. **Utilize games, puzzles, and quizzes** (используйте игры, головоломки и викторины). В дополнение к упомянутым выше практическим упражнениям, шарады, кроссворды, поиск слов и проверочные работы являются хорошими способами потренироваться в использовании фразовых глаголов на практике.
8. **Spend sufficient time focusing on use when you encounter a new phrasal verb** (уделяйте достаточно времени и внимания новым фразовым глаголам). Кроме определения необходимо привести несколько примеров, которые демонстрируют правильное использование фразовых глаголов, и познакомить изучающих язык с правилами грамматики (разделяемые или неразделяемые, переходные или непереходные фразовые глаголы).

9. **Don't overwhelm your students by introducing too many phrasal verbs at once** (не вводите слишком много фразовых глаголов за один раз). Достаточно 8-10 фразовых глаголов, а также необходимо учитывать, чтобы на занятии было достаточно возможностей для практики и закрепления нового материала.
10. **Make time in class for error correction** (выделите время на занятии для исправления ошибок). К распространенным ошибкам относятся: разделение неразделяемых фразовых глаголов, путаница в конструкциях, которые имеют один и тот же основной глагол, но разные частицы (предлоги или наречия), и использование фразовых глаголов в неподходящем контексте или ситуации.
11. **Encourage learning and reflection outside of class** (поощряйте обучение и обсуждение изученного вне занятий). Чтение, просмотр фильмов или сериалов, а также прослушивание подкастов на английском языке, использование приложений для изучения фразовых глаголов в качестве дополнительной практики позволят студентам познакомиться с фразовыми глаголами в естественном контексте [7].

Таким образом, английские фразовые глаголы являются одним из важных вопросов в теоретическом изучении и практическом применении английского языка. Их значение и использование в разных сферах всегда были и остаются предметом обсуждения специалистов в области изучения языков. Одним из обязательных условий свободного общения, говорения на иностранном языке, его восприятия и понимания, является хорошее владение выражениями и грамматическими конструкциями, которыми носители языка пользуются неосознанно. Фразовые глаголы являются неотъемлемой частью английского языка, особенно в контексте преподавания. Сочетание из глагола, предлога или наречия имеет значение, которое часто отличается от значений отдельных слов, входящих в состав такой конструкции или оно может изменяться при использовании в других сферах деятельности человека, в новых ситуациях общения. Для преподавателей английского языка понимание данных феноменов и обучение этим глаголам имеет решающее значение как для эффективного взаимодействия на занятии, так и для улучшения языковых навыков изучающих предмет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рокунова, Н.И. Особенности фразовых глаголов современного английского языка и их использование в языке профессионального общения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2017. – № 8(74). – Ч. 2. – С. 142-144.
2. At the Beauty Salon. – URL: <https://www.myenglishlanguage.com/essential-vocabulary/beauty-salon-vocabulary/> (дата обращения: 16.01.2025).
3. Best Phrasal Verbs Commonly Used by Architects and Landscape Architects. – URL: <https://www.archienglish.com/post/the-most-common-phrasal-verbs-for-architects-and-landscape-architects> (дата обращения: 12.02.2025).
4. Common Legal English Phrasal Verbs. – URL: <https://www.learnenglish4law.com/common-legal-english-phrasal-verbs/> (дата обращения: 14.02.2025).
5. Courtney, R. Longman Dictionary of Phrasal Verbs. – New York: Longman Publishing Group. – 1983. – 734 p.
6. Ferreira, C. Idioms and Phrasal Verbs to talk about the media. – URL: <https://practicelanguagesonline.com/2021/11/05/idioms-and-phrasal-verbs-to-talk-about-the-media/> (дата обращения: 05.02.2025).
7. How to Teach Phrasal Verbs to ESL Learners: Strategies, Lesson Plans, and more. – URL: <https://bridge.edu/tefl/blog/how-teach-phrasal-verbs-esl-learners/> (дата обращения: 17.01.2025).
8. Phrasal Verbs – Clothing and Fashion. – URL: <https://practicelanguagesonline.com/2020/12/03/phrasal-verbs-clothing-fashion/> (дата обращения: 16.01.2025).
9. 16 Phrasal Verbs Related to Technology and Computers. – URL: <https://myenglishteacher.co.uk/2023/03/18/16-phrasal-verbs-related-to-technology-and-computers/> (дата обращения: 15.02.2025).
10. 19 Phrasal Verbs Related to Money and Finances. – URL: <https://myenglishteacher.co.uk/2024/11/27/19-phrasal-verbs-related-to-money-and-finances/> (дата обращения: 14.01.2025).
11. English Phrasal Verbs about Health. – URL: <https://www.englishlessonviaskype.com/20-english-phrasal-verbs-about-health/> (дата обращения: 15.02.2025).
12. Phrasal Verbs for School and Studying. – URL: https://www.englishlessonviaskype.com/20-phrasal-verbs-related-to-education/#elementor-toc_heading-anchor-7 (дата обращения: 16.01.2025).
13. Useful Business Phrasal Verbs with Examples. – URL: <https://7esl.com/business-phrasal-verbs/> (дата обращения: 16.01.2025).

Раздел II. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

В. А. Агеева, В. А. Асташев

РАСПОЛОЖЕНИЕ НЕМЕЦКО-ФАШИСТСКИХ ЛАГЕРЕЙ ДЛЯ СОВЕТСКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ НА ТЕРРИТОРИИ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В данной статье обобщена информация, касающаяся территориального расположения немецких лагерей для советских военнопленных в Ростовской области в период оккупации на основании отечественных и зарубежных источников. Также даётся типологизация данных лагерей на основании немецкой системы содержания военнопленных в годы Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: немецкие лагеря военнопленных, Великая Отечественная война, военнопленные, оккупация.

V. A. Ageeva, V. A. Astashev

LOCATION OF GERMAN-FASCIST CAMPS FOR SOVIET PRISONERS OF WAR IN THE TERRITORY OF ROSTOV REGION DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. This article contains information on the territorial location of German camps for Soviet prisoners of war in the Rostov region during the occupation period based on domestic and foreign sources. The typology of these camps is also given on the basis of the German system of detention of prisoners of war during the Second World War.

Key words: German prisoner of war camps, the Great Patriotic War, prisoners of war, occupation.

Проблема определения территориального расположения немецких лагерей обусловлена современными требованиями в организации комеморации памяти Великой Отечественной войны, ввиду неотрывности образа военнопленных от событий изучаемого прошлого. На данный момент нет единого списка лагерей Ростовской области, где располагались советские военнопленные, в ряде населённых пунктов даже нет упоминаний о нахождении в пределах этих пунктов лагерей для советских военнопленных. Всё это ставит перед нами задачу сохранения памяти советских военнопленных, которые уничтожались Третьим Рейхом на территории Ростовской области. Хронологические рамки исследования: июль 1942 года – февраль 1943 года.

В системе немецких лагерей выделялось несколько типов лагерей военнопленных: дулаг (Dulag), шталаг (Stalag) и офлаг (Oflag).

Dulag – Durchgangslager (далее «Дулаг») – транзитный (пересыльный) лагерь. К сооружению лагерей этого типа не предъявлялось особых требований, как и к содержанию заключённых. Зачастую дулаги представляли собой территорию под открытым небом, обнесённую оградой из колючей проволоки высотой более 3-х м. По углам стояли сторожевые башни с пулеметами. В них происходила первоначальная регистрация военнопленных и внесение их в списки по формуле Д-44. Разделение военнопленных на офицерский и солдатский составы. Несмотря на предписания из Германии, на данном этапе не все военнопленные получали свои опознавательные жетоны. На основании ежемесячных докладов ОКХ о загрузке дулагов, ОКВ принимало решение о переводе части военнопленных в шталаги и офлаги (в зависимости от звания военнопленного). На территории Ростовской области находилось 11 Дулагов как отдельных административно-тактических единиц.

Stalag – Stammannschaftslager(далее «Шталаг») – постоянно действующий (стационарный) лагерь для рядового и сержантского состава сухопутных войск. Базовый стационарный лагерь для всех категорий, в основном для военнопленных рядового и сержантского состава. В Шталагах, как исключение, содержались также гражданские лица призывного возраста, захваченные на оккупированных территориях в ходе полицейских акций. Основной лагерь, как правило, имел вспомогательные лагеря или филиалы, которые в названии обозначали буквой «Z» (нем. Zweiglager) (вторичный лагерь). Основной лагерь иногда в названии сопровождался буквой «H» (Hauptlager). Военнопленных этой категории наиболее часто привлекали к тяжёлому ручному труду на предприятиях Германии и оккупированных территорий. На территории Ростовской области располагался 1 Шталаг как отдельная административно-тактическая единица и 1 Шталаг как вспомогательная единица.

Oflag – Offizierslager – (далее «Офлаг») – офицерский лагерь. Лагерь, предназначавшийся для содержания военнопленных исключительно офицерского состава (выше унтер-офицерского). На территории Ростовской области не было обнаружено ни одного Офлага, ни как отдельной административно-тактической единицы, ни как вспомогательной единицы.

Осложняет нам задачу и то, что в понимании российского общества немецкие лагеря всегда являлись концентрационными, однако уравнивание лагеря для военнопленных (любого типа) с концентрационным лагерем является упрощением, не всегда соответствующим действительности. Отсюда исходит то, что не всегда местные старожилы понимают под лагерем любую огороженную территорию, не различая, находились ли там военнопленные, гражданские или был ли там «смешанный состав» заключённых.

Например, лагеря для военнопленных находились в ведомстве именно Вермахта (ОКВ или ОКХ – в зависимости от расположения лагеря относительно фронта), в то время как концентрационные – подчинялись СС.

Усложняет работу в определении точного местоположения немецких лагерей на территории Ростовской области «специфика» дулагов. Будучи пересыльными лагерями, они временно базировались на территории населённого пункта, однако длительность их базирования отличалась от лагеря к лагерю ввиду обстановки на фронте, которая включала в себя интенсивность боевых действий, наличие пригодных помещений и экономическую целесообразность их размещения в том или ином населённом пункте. Например, Дулаг 192 (Ростов н/Д) располагался на территории Ростова-на-Дону с конца августа 1942 года до начала февраля 1943 года, то есть 6 месяцев, в то время как Дулаг 124 (Ремонтное), расположившийся изначально в Миллерово, пробыл там с середины до конца августа 1942 года, после чего убыл в станицу Ремонтное, где находился вплоть до завершения контрнаступления Красной армии под Сталинградом.

При этом стоит заметить, что зачастую при замещении лагерей немцы использовали те помещения, которые уже были задействованы для размещения советских военнопленных. Примером этого может служить замена Дулага 162 (Шахты) на Шталаг 386 (Шахты), который использовал оборудованные дулагом помещения школ города [12, 181].

В работе будут упомянуты лагеря, которые базировались на территории Ростовской области вне зависимости от времени их базирования и продолжительности размещения.

Обсуждение территориального размещения немецких лагерей мы хотим начать с населённого пункта Миллерово. Миллерово стал известным благодаря большому количеству военнопленных, которые находились в нём. Общепринятым является определение к Миллерово Дулага 125. К сожалению, найти информацию в немецких источниках, что в Миллерово когда-либо базировался данный дулагне удалось. Отечественные источники же не содержат информацию о номере лагеря, что важно при проведении генеалогических исследований и поисковых операциях. Однако в немецких документах всё же существует информация о том, какие лагеря расположились в городе Миллерово в 1942 году. Ими являются три дулага: Дулаг 124, Дулаг 155 и, пришедший чуть позднее, Дулаг 231[21, 16; 16, 471]. Мы предполагаем, что базирование сразу трёх лагерей в одном городе в приблизительно одном хронологическом отрезке, связано с большим количеством военнопленных, содержание которых было бы невыполнимой задачей для одного дулага с его охранно-административным ресурсом.

Традиционно считается, что военнопленных в Миллерово держали на улице в песчаных карьерах рядом с р. Глубокая. Но нам стоит заметить, что в книге А.Шнеера приводится фрагмент воспоминаний, где указывается на содержание военнопленных-женщин в бараке в Миллерово, однако информации, когда они появились, у нас нет [7, 320]. Нам достоверно неизвестно, была ли у каждого из этих дулагов своя задача и свой сектор ответственности в этом городе или какой-либо дулаг осуществлял общее командование над оставшимися (можно с уверенностью предположить, что в таком случае это был не Дулаг 124, так как в документах он лишь оказывал поддержку в Миллерово, без указания, какую именно он оказывал поддержку, а учитывая более поздний приход Дулага 231, мы можем сказать, что в таком случае командующим оказывался Дулаг 155)[21, 16].

Вариант с общим подчинением дулагов нам представляется наиболее достоверным. Предположительно Дулаг 155 в конце августа-начале сентября передал Дулагу 231 командование над военнопленными в Миллерово и ушёл на следующее место своего базирования [15, 236]. Дулаг 124 также в конце августа после оказания поддержки продолжил путь к новому и окончательному месту своего базирования в Ростовской области – с. Ремонтное [15, 236].

Дулаг 124 по немецким документам находился в с. Ремонтное с начала сентября по декабрь 1942 года. Нам не удалось найти информацию о военнопленных, содержавшихся именно в данном населённом пункте. Информация о содержании каких-либо военнопленных есть в хуторе Ериковском, где на месте молочно-товарной фермы было организовано место для содержания военнопленных [9]. Здесь так же, как и в Миллерово, традиционно относят управление лагерем к Дулагу 124. Расстояние между данными населёнными пунктами составляет около 160 км., что должно было бы существенно ограничить коммуникацию между лагерями.

Стоит заметить, что в немецких документах не удалось найти информацию о том, что в Ериковске есть лагерь. Однако расположение в данном месте лагеря военнопленных встречается в наших источниках, где есть упоминание, что немцы организовали лагерь на месте молочно-товарной фермы колхоза им. Карла Маркса Дубовского района.

На наш взгляд, мнение о том, что Ериковский лагерь находился в подчинении Дулага 124, может быть ошибочно. Более достоверно, что Ериковский лагерь находился в подчинении и руководился уже упомянутым в контексте Миллерово Дулагом 155, который, учитывая специфику лагерей данного типа, постоянно перемещался из города в город. Согласно немецким отчётам Дулаг 155 находился в Цимлянской предположительно с начала сентября до конца ноября 1942 года. Расстояние между Ериковской и Цимлянской не превышает 90 км, что существенно ближе, чем расстояние между Ремонтным и Ериковской. Так же, как и с Ремонтным, не удалось достоверно определить, где содержались советские военнопленные, непосредственно в городе или за его пределами. Таким образом, вопрос о том, был ли это вспомогательный лагерь, при нахождении основного в Цимлянской, или основной, при расположении администрации в населённом пункте, – неизвестно, учитывая предположительное количество (около 18 тыс.) прошедших военнопленных, мы склоняемся ко второму варианту.

На севере области, помимо Миллерово, находились и другие лагеря военнопленных. Располагались они в следующих населённых пунктах: Боковская, Демин, Форштадт (сейчас часть Белой Калитвы) и Морозовск.

В Боковской располагались три лагеря: Дулаг 190, Дулаг 201, Дулаг 205 [19, 320-322]. В отличие от Миллерово, данные лагеря попеременно сменяли друг друга (кроме Дулага 190 и Дулага 205, которые несколько дней в документах числились как лагеря Боковской) и находились на территории МТС населённого пункта достаточно непродолжительное время, спешно уходя под Сталинград.

В Демине задержался Дулаг 201, пришедший в хутор после базирования в Боковской в течение 10 дней, после чего ушёл в населённый пункт Манойлин под Сталинград. Располагался лагерь под открытым небом. Стоит заметить, что расположение этого лагеря в хуторе не только встречается в немецких отчётах, но и содержит географическую привязку (в трех километрах к северу от Чистякова).

Лагеря в Форштадте и Морозовске в немецких документах идут как один и упоминаются с 20 ноября 1942 года как Дулаг 155, пришедший сюда из Цимлянска. О том, что лагерь начал действовать, говорит тот факт, что в немецких источниках приказывается сопровождать схваченных на Дону бежавших военнопленных, партизан, разведчиков именно в данные населённые пункты [15, 284]. Информации о том, находились ли лагеря военнопленных в Форштадте или Морозовске до этого, нет. Единственное, что известно со слов местных старожилов, в Форштадте военнопленные могли находиться на территории скотобойни, где до этого располагался перевалочный пункт для угона советского мирного населения (преимущественно из Сталинграда) в Германию, а в Морозовске – на открытом небе, севернее населённого пункта. Сейчас на месте расположения скотобойни находится Алюминиевый завод, перед входом в который установлен памятный знак, посвящённый жертвам концентрационного лагеря.

Следующим к рассмотрению станет Дулаг 162. Данный немецкий лагерь с августа 1942 года располагался в городе Шахты до середины сентября 1942 года, когда данный лагерь был заменён на Шталаг 386 [12, 181]. Как говорилось выше, Дулаг 162 передал в распоряжение Шталага 386 свои здания и, предположительно, своих военнопленных. Располагался данный лагерь в основном на территории двух школ – Школы №5 и Школы №10, хотя местные старожилов вспоминают, что военнопленные находились и в других образовательных учреждениях города (скорее всего, это связано с расширением уже Шталага 386, которому требовалось больше места для содержания большего числа военнопленных, так как лагерь уже был стационарным и должен был содержать на постоянной основе большее, нежели дулаг, количество военнопленных). Известно, что в Школе №10 располагался лазарет для военнопленных, где содержались военнопленные, получившие ранения различной степени тяжести.

Помимо вышеупомянутых мест содержания военнопленных, встречаются свидетельства содержания военнопленных в близком к городу Шахты – Новошахтинске [5]. Мы предполагаем, что в данном случае речь идёт не об отдельном лагере как административно-тактической единице, а о вспомогательном лагере или даже об отделении лагеря, находящимся в подчинении Шталага 386. На это указывает: во-первых, расположение военнопленных в Новошахтинске до сведений о поражении Вермахта под Сталинградом, то есть хронологически уже после замены дулага шталагом, во-вторых, уход охранников с военнопленными в Шахты, вместо более рационального отступления к Ростову-на-Дону, это может свидетельствовать, что данные военнопленные относились именно к данному шахтинскому шталагу. Ещё одним аргументом может служить расстояние между Новошахтинском и Шахтами, которое составляет менее 30 километров.

Также располагались лагеря в Песчанокопске и Сальске. Здесь командование военнопленными, согласно немецким отчётам, осуществлял Дулаг 135 [12, 220]. При этом во всех немецких отчётах фигурирует именно Песчанокопск как непосредственное место главного базирования лагеря. Однако на карте, предположительно датированной серединой сентября 1942 года, месторасположение Дулага 135 отмечено именно в городе Сальске [16]. Это также коррелируется с немецким отчётом о разведке пригодных зданий для обустройства и содержания советских военнопленных в данном населённом пункте [13, 350]. О том, что немцы использовали Сальск в качестве города для содержания советских военнопленных, указывают также советские источники, где упоминается, что на территории города на кирпичном заводе содержалось около 700 военнопленных [9].

Такие же донесения есть и касательно Песчанокопска, где военнопленных также держали на территории местного кирпичного завода [1]. Удалось найти карту, датированную уже октябрём 1942 года, где Дулаг 135 базируется в селе Песчанокопское, что соотносится с немецкими отчётами [16].

Найти информацию о каком-либо другом лагере, находящимся в Сальске – не удалось. Учитывая расстояние – около 60 километров – мы можем предположить, что лагерь в Сальске, как это было с Новошахтинском, был отделением главного лагеря в селе Песчанокопское.

Наиболее важным для немцев из всех лагерей Ростовской области был Дулаг 192, расположенный в Ростове-на-Дону в середине августа 1942 года [12, 220]. Непродолжительно время он находился в городе вместе с Дулагом 102, однако, в отличие от Миллерово, мы можем предполагать, что данные лагеря действовали обособленно друг от друга. Так как Дулаг 102 располагался в

Ростове-на-Дону меньшее количество времени (с августа по сентябрь 1942 года)[14, 11]. Первым хотелось бы рассмотреть именно его. Данный дулаг располагался на территории тюрьмы (сегодня это Исправительная колония №2 на улице Тоннельной) в Ростове-на-Дону и в Батайске. В немецких документах прямо содержится информация о том, что батайский лагерь был вспомогательным лагерем для Дулага 102, который ушёл в сентября 1942 года. Расположился лагерь в доме Обороны (сегодня это Батайский техникум информационных технологий и радиоэлектроники – Донинтех). Учитывая, что лагерь продолжил своё существование, вероятнее всего он перешёл под контроль Дулага 192 в сентябре 1942 года.

Сам Дулаг 192, по приезду в город, начал довольно энергичную работу по формированию отделений лагеря. Активно продолжали использоваться ростовские тюрьмы, где военнопленных содержали вместе с гражданскими (гражданские могли быть как родственниками военнослужащих Красной армии, так и не причастными к ней людьми), о чём, например, свидетельствует источник личного происхождения – письмо Нины Мелентьевой со своими воспоминаниями о её нахождении в ростовской тюрьме совместно с военнопленными-девушками Красной Армии [10].

Отдельного упоминания заслуживает здание РАУ (Ростовского артиллерийского училища), в котором немцами был расположен лазарет, предположительно находящийся в подчинении Дулага 192 [6]. Сам лазарет традиционно так и называют: Гросслазарет 192. В немецких документах содержится лишь упоминание, что в Ростове-на-Дону находится лагерь, в котором находятся советские военнопленные – без указания кому он подчиняется (учитывая, что на тот момент в Ростове-на-Дону действовал только Дулаг 192, можно смело предположить, что он находился именно в его подчинении, а не был отдельной административно-тактической единицей).

Последний населённый пункт, в котором нам удалось найти информацию о расположении в нём лагерей военнопленных, является Таганрог. На территории Таганрога, согласно немецким отчётам, находился Дулаг 172 [12, 220; 17]. Выяснить, где именно содержались военнопленные в Таганроге, не удалось. В немецких документах также идёт упоминание Мариуполя как вспомогательного лагеря, однако нам также не удалось найти информации о том, где располагались советские военнопленные в данных населённых пунктах.

После замещения Дулага 172 на Шталаг 368, где Таганрог уже стал вспомогательным, информации о расположении шталага нет [11, 61]. При этом немецкие отчёты явно свидетельствуют о наличии в Таганроге лагеря для больных военнопленных. Информации, использовались ли в Таганроге военнопленные таганрогского шталага на работах, на данный момент найти не удалось. Скорее всего, лагерь располагался в больницах Таганрога и за его пределами.

Подводя итог, мы можем констатировать, что на территории Ростовской области лагеря военнопленных находились в таких населённых пунктах, как Ростов-на-Дону, Батайск, Таганрог, Шахты, Новошахтинск, Миллерово, Ремонтное, Цимлянское, Ериковское, Песчанокопск, Сальск, Форштадт, Морозовск, Боковское, Демин:

1. Дулаг 102 (Ростов н/Д и Батайск);
2. Дулаг 124 (Миллерово/Ремонтное);
3. Дулаг 135 (Песчанокопск и Сальск);
4. Дулаг 155 (Миллерово/Цимлянск и Ериковск/Форштадт (ныне часть Белой Калитвы Белокалитвинского района) и Морозовск);
5. Дулаг 162 (Шахты);
6. Дулаг 172 (Таганрог);
7. Дулаг 190 (Боковская);
8. Дулаг 192 (Ростов н/Д и Батайск);
9. Дулаг 201 (Боковская/Демин);
10. Дулаг 205 (Боковская);
11. Дулаг 231 (Миллерово);
12. Шталаг 368N (Таганрог);
13. Шталаг 386 (Шахты и Новошахтинск).

Проведённая нами работа может быть использована для сохранения памяти о погибших красноармейцев в указанных встатье лагерях военнопленных и будет способствовать работе поисковых групп и проведению генеалогических исследований по поиску родственников-военнопленных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архивный сектор администрации Песчанокопского района. Ф. Р-1. Оп. 1. Д. 4. Л. 10.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Р-7021. Оп. 40. Д. 777. Л. 231–237.
3. Муниципальный архив Сальского района. Ф. Р-21. Оп. 1. Д. 6. Л. 64.
4. Центр документации новейшей истории Ростовской области (ЦДНИРО. Ф.Р.–1886. Оп. 1. Д.12. Л. 376. 76 об., 77.
5. ЦДНИРО.Ф.Р.–1886. Оп. 1. Д.9-6. Л. 22-22 об., 23-23 об., 24 Копия.
6. Ватин, В. И. Лагерь смерти: правда о немецком лазарете для советских военнопленных. Ростов-на-Дону: «Молот».– 1943.
7. Шнеер, А. И., Плен: советские военнопленные в Германии, 1941-1945 Москва: Мосты культуры; Иерусалим: Гешарим.– 2005 – 619 с. : ил.
8. ГА РФ. Ф. Р-7021. Оп. 40. Д.14. Л. 1-15.
9. ГА РФ. Ф. Р-7021. Оп. 40. Д. 12. Л. 1–3.
10. ЦДНИРО. Ф.Р.–1886. Оп. 1. Д. 106. Л. 2,2 об., 16.
11. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/190
12. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/211
13. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/213
14. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/214
15. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/218
16. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/327
17. Bundesarchivs. BefehlshaberrückwärtigerHeeresgebiete RH 22/328
18. Bundesarchivs. KommandantenrückwärtigerArmeegebiete RH 23/177
19. Bundesarchivs. KommandantenrückwärtigerArmeegebiete RH 23/320
20. Bundesarchivs. KommandantenrückwärtigerArmeegebiete RH 23/322
21. Bundesarchivs. KommandantenrückwärtigerArmeegebiete RH 23/352

А. М. Барсегян

ДЕПОРТАЦИЯ КАК ФАКТОР КОНСТРУИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ: НА ПРИМЕРЕ ДЕПОРТАЦИИ ТУРОК-МЕСХЕТИНЦЕВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли депортации в формировании исторической памяти на примере турок-месхетинцев, насильственно выселенных из Грузии в 1944 году. Автор рассматривает депортацию как коллективную травму, которая стала основой для конструирования этнической идентичности, формирования солидарности и политической мобилизации турок-месхетинцев. В статье анализируются механизмы передачи исторической памяти через устные нарративы, культурные практики и общественные инициативы, а также обсуждаются современные аспекты борьбы за признание депортации и возвращение на историческую родину. На основе исторических источников и научной литературы автор демонстрирует, как память о депортации продолжает влиять на жизнь турок-месхетинцев в условиях диаспоры.

Ключевые слова: депортация, историческая память, турки-месхетинцы, коллективная травма, этническая идентичность, репатриация.

А. М. Barsegyan

DEPORTATION AS A FACTOR IN THE CONSTRUCTION OF HISTORICAL MEMORY: THE CASE OF THE MESKHETIAN TURKS DEPORTATION

Abstract. The article examines the role of deportation in shaping historical memory through the case study of the Meskhetian Turks, who were forcibly deported from Georgia in 1944. The author analyzes deportation as a collective trauma that became the foundation for constructing ethnic identity, fostering solidarity, and enabling political mobilization among the Meskhetian Turks. The article explores the mechanisms of transmitting historical memory through oral narratives, cultural practices, and public initiatives, while also discussing contemporary struggles for recognition of the deportation and the right to return to their historical homeland. Drawing on historical sources and scholarly literature, the author demonstrates how the memory of deportation continues to influence the lives of Meskhetian Turks in diaspora.

Key words: deportation, historical memory, Meskhetian Turks, collective trauma, ethnic identity, repatriation.

Депортация турок-месхетинцев 1944 года представляет собой сложный исторический феномен, который продолжает оказывать влияние на современные процессы формирования коллективной памяти и этнической идентичности. Это событие необходимо рассматривать в более широком контексте сталинской национальной политики 1930-1940-х годов, когда практика массовых депортаций стала одним из основных инструментов решения "национального вопроса" в СССР. Как отмечает историк Н.Ф. Бугай, «депортации народов в этот период носили системный характер и были направлены на создание более управляемого и гомогенного социального пространства» [2].

Сложившаяся геополитическая ситуация требует учета предыдущего опыта построения отношений с российским государством кавказских регионов, которые на разных исторических этапах не всегда были спокойными и надежными [3].

Турки-месхетинцы – часть кавказской этнической мозаики и как каждый этнос имеет собственную историю и культуру, представляющую общезначимую ценность. Вплоть до настоящего времени нет обобщающего исследования по самому острому и динамичному периоду его истории, связанному с депортацией и репатриацией этого народа [3].

Большинство современных исследователей расценивают депортации как антигуманные и незаконные акции, «произвол сталинского тоталитарного режима», отдельные авторы оценивают их как геноцид. В то же время причины депортаций получили разное объяснение, вызывая острую полемику, что обуславливает целесообразность их специального осмысления. [7]

Советское руководство, оправдывая выселение турок-месхетинцев, использовало стандартный набор аргументов, включавший обвинения в коллаборационизме, нелояльности и потенциальной угрозе государственной безопасности. Однако, как показывают архивные документы, реальные причины депортации были значительно сложнее и включали целый комплекс факторов: от стратегических соображений по укреплению советско-турецкой границы до внутренней борьбы в партийном руководстве [4]. Примечательно, что в отличие от других депортированных народов, турки-месхетинцы не имели своей национальной автономии даже до выселения, что впоследствии существенно осложнило процесс их реабилитации.

Процесс депортации был организован с характерной для сталинского периода жестокостью и пренебрежением к элементарным человеческим нуждам. По свидетельствам очевидцев, людям давали от нескольких часов до суток на сборы, разрешая взять с собой лишь минимальный набор вещей [4]. Перевозка осуществлялась в непригодных для этого товарных вагонах, без должного медицинского обеспечения и достаточных запасов продовольствия. Эти условия, по данным исследователей, привели к значительной смертности уже в процессе транспортировки, особенно среди детей и пожилых людей [6].

Особенностью положения турок-месхетинцев в местах ссылки стало их двойственное правовое положение. Формально они не относились к категории «спецпоселенцев», но фактически находились под постоянным административным надзором и были ограничены в передвижении. Как отмечает В.Н. Земсков, «это создавало парадоксальную ситуацию, когда люди, не имевшие официального статуса спецпереселенцев, тем не менее, подвергались всем основным ограничениям, предусмотренным для этой категории» [5]. Такая правовая неопределенность сохранялась

вплоть до середины 1950-х годов и стала одной из причин затяжного характера реабилитационного процесса.

После смерти Сталина и начала процесса десталинизации ситуация для депортированных народов начала постепенно меняться. Однако, если некоторые народы (как, например, чеченцы и ингуши) получили возможность вернуться на свою историческую родину уже во второй половине 1950-х годов, то турки-месхетинцы такой возможности были лишены. Более того, как указывает А.Г. Осипов, «в их случае реабилитация носила формальный характер и не сопровождалась какими-либо практическими мерами по восстановлению нарушенных прав» [6]. Это привело к тому, что значительная часть месхетинцев осталась в местах высылки, а их попытки вернуться в Грузию пресекались местными властями.

В постсоветский период проблема реабилитации турок-месхетинцев приобрела новое звучание. С одной стороны, демократические преобразования создали условия для открытого обсуждения этой темы и формирования общественных организаций, отстаивающих права депортированных. С другой стороны, как отмечает Р. Курбанов, «распад СССР и последовавшие за ним этнополитические конфликты на постсоветском пространстве существенно осложнили процесс репатриации». Особенно сложная ситуация сложилась в Узбекистане, где в Ферганской долине в 1989 году произошли массовые погромы месхетинцев, вынудившие многих из них вновь стать беженцами [8].

Современные исследования памяти о депортации среди турок-месхетинцев показывают, что она структурирована вокруг нескольких ключевых моментов. Во-первых, это рассказы о внезапности и жестокости самого акта выселения, которые передаются из поколения в поколение. Во-вторых, истории о трудностях первых лет жизни на новом месте, где особый акцент делается на проблемах с жильем, работой и дискриминацией со стороны местного населения. В-третьих, нарративы о постоянных ограничениях и унижениях в советский период. Как отмечает А. Айдынгюн, «эти воспоминания формируют особый тип исторического сознания, в котором травма депортации становится центральным элементом групповой идентичности» [1].

Интересно, что в последние десятилетия наблюдается процесс институционализации памяти о депортации. В Турции, России и странах Центральной Азии создаются общественные организации и исследовательские центры, занимающиеся изучением этой темы. Публикуются воспоминания очевидцев, организуются выставки и мемориальные мероприятия. При этом важно отметить, что в разных странах этот процесс идет с разной интенсивностью и имеет свои особенности, обусловленные местным политическим и культурным контекстом.

Особого внимания заслуживает вопрос о восприятии депортации разными поколениями турок-месхетинцев. Если для старшего поколения, непосредственно пережившего выселение, характерен акцент на личном опыте и эмоциональной составляющей, то для их потомков, родившихся уже в местах ссылки, депортация становится скорее историческим событием, которое, однако, продолжает влиять на их современное положение. Как показывают исследования, «для молодежи память о депортации часто связана с вопросами современной идентичности и поиском своего места в обществе» [1]. Это создает определенные напряжения внутри сообщества, но в то же время обеспечивает преемственность памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдынгюн, А., Айдынгюн, И. Роль языка в формировании турецкой идентичности у месхетинских турок // Национальности Papers. – 2004. – Т. 32, № 2. – С. 45–65.
2. Бугай, Н.Ф. Депортация народов // Вопросы истории. – 1994. – № 4. – С. 35–44.
3. Барсегян, А. М. Турки-месхетинцы: история переселения, адаптация и современное состояние / А. М. Барсегян // Этноконфессиональный диалог как основа сотрудничества в области межрелигиозных и межэтнических отношений : Сборник трудов Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 29 октября 2024 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ". – 2024. – С. 239–242. – EDN DUXCSJ.
4. Земсков, В.Н. Спецпоселенцы в СССР. 1930–1960. М.: Наука. – 2005. – 306 с.
5. Aydingün A., Harding Ç., Hoover M., Kuznetsov I., Swerdlow S. Meskhetian Turks: An Introduction to Their History, Culture and Resettlement Experiences. Washington: CRS. – 2006.

6. Осипов, А.Г. Депортация и память: случай турок-мехетинцев//Антропологический форум.–2010. – № 12. – С. 145-168.
7. Кринко, Е. Ф. Современная российская историография о причинах депортаций народов юга России в годы Великой Отечественной войны / Е. Ф. Кринко // Историческая демография. – 2012. – № 1(9). – С. 75-78. – EDN VTAFLX.
8. Курбанов, Р. Турки-мехетинцы: проблемы интеграции и репатриации. СПб: Алетейя. –2017.– 245 с.
9. Полян, П.М. Не по своей воле... История и география принудительных миграций в СССР. М.: ОГИ.– 2001.– 328 с.

О.Г. Гарькавская, С.Б. Майданчук, Н.В. Нечипоренко

МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК РЕСУРС ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОБУ СОШ № 26 ГОРОДА ТАГАНРОГА РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. В статье обобщается опыт функционирования двух школьных музеев, музея Боевой славы 416-й Таганрогской Краснознамённой ордена Суворова II степени стрелковой дивизии и этнографического уголка Донского казачества, представлен анализ организации деятельности на территории музейных пространств МОБУ СОШ № 26, рассматриваются основные направления и формы работы, приводятся результаты деятельности.

Ключевые слова: музейная педагогика, школьный музей, направления работы, формы работы, Великая Отечественная война, сохранение памяти, Донское казачество, культурные национальные традиции, трансляция опыта.

O.G. Garkavskaya, S.B. Maidanchuk, N.V. Nechiporenko

MUSEUM PEDAGOGY AS A RESOURCE FOR CIVIC-PATRIOTIC PERSONALITY DEVELOPMENT (FROM THE EXPERIENCE OF MOBU SECONDARY SCHOOL № 26 IN TAGANROG, ROSTOV REGION)

Abstract. The article summarizes the operational experience of two school museums: the "Combat Glory Museum of the 416th Taganrog Red Banner Order of Suvorov II Degree Rifle Division" and the "Ethnographic Corner of Don Cossacks". It provides an analysis of museum management practices within MOBU Secondary School No. 26, examines the main focus areas and operational formats of school museums, and presents the outcomes of their activities.

Key words: museum pedagogy, school museum, areas of activity, working methods, Great Patriotic War, preservation of memory, Don Cossacks, cultural national traditions, knowledge transfer.

Важнейшей задачей современного общества является воспитание подрастающего поколения, всесторонняя его подготовка к принятию ответственности за судьбы страны и её безопасности. Совместная работа государственных структур, учреждений культуры и образования, различных общественных организаций требует поиска оптимальных форм приобщения детей и подростков к традиционным ценностям формирования и развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота, активно участвующего в укреплении и совершенствовании основ общества, подготовленного к успешному выполнению задач, связанных с обеспечением обороны и безопасности человека, общества и государства. Это особенно важно в связи с существованием в современном обществе негативных тенденций, обусловленных ростом децелерации среди молодежи, нежеланием перенимать и сохранять исторические и культурные традиции, признавать приоритет духовных ценностей над материальными. В сложившейся ситуации перед учреждениями образования стоит задача по поиску адекватных организационных, педагогических средств, форм и ме-

тодов воспитания молодежи - поколения, которому предстоит принять ответственность за судьбу России.

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации определяет: «Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [3, 2]. Направление государственной политики позволяет говорить о том, что формирование патриотизма становится ключевой образовательной целью современной педагогики. Перспективным способом достижения данной цели является такая форма обучения, как музейная педагогика. А.С. Огоновская отмечает: «Понятие «музейная педагогика» раскрывается через феномены музея и педагогики, поэтому его генезис связан с изменением роли и места музея в социокультурных процессах, неотъемлемой частью которых является образование, воспитание и обучение» [4, 55]. Так музейная педагогика предполагает развитие у обучающихся потребности приобщения к культурному наследию, понимание его ценности и стремления приумножить его богатства. Информатизация исторического и культурного наследия, с одной стороны, облегчила процесс знакомства с памятниками и экспонатами, их изучение, с другой стороны, параллельно развивается поток псевдокультуры, что создает опасность деградации личности подрастающего человека. Актуальность музейной педагогики объясняется её корреляцией с гуманистической парадигмой образования. Кроме того, школьный музей, «обеспечивая широкую дифференциацию и индивидуализацию образования, является ценным педагогическим средством актуализации и самоактуализации личности, приобщающей к культуре прошлого» [4, 55].

Актуальность решения вышеизложенных задач стала основанием для создания в МОБУ СОШ № 26 г. Таганрога двух школьных музеев - музея Боевой славы 416-й Таганрогской Краснознамённой ордена Суворова II степени стрелковой дивизии и этнографического уголка Донского казачества. Оба музейных пространства активно используются при проведении образовательных и воспитательных мероприятий как для обучающихся и родителей нашей школы, так и для представителей других образовательных учреждений, гостей города. М.А. Бикмеев в работе «Роль и значение музейной педагогики в формировании мировоззренческих ориентиров у подрастающего поколения», анализируя результаты работы школьных музеев, отмечает: «Музейная педагогика в первую очередь стремится активно влиять на процесс формирования личности обучающихся, развития их творческих возможностей, определения ими своего жизненного маршрута» [1, 7]. На протяжении нескольких десятилетий выросло не одно поколение школьников, формирование личности которых происходило в пространстве музеев МОБУ СОШ № 26.

Музей Боевой Славы 416-й Таганрогской Краснознаменной Ордена Суворова II степени стрелковой дивизии был создан в школе № 26 г. Таганрога в 1972 году. Не случайно музей носит имя 416-й стрелковой дивизии, так как именно её силами в составе других воинских формирований в августе 1943 года город Таганрог был освобожден от немецко-фашистских захватчиков. С этого времени началась работа по комплектованию фонда музея и организации экспозиций: «Боевой путь 416-й стрелковой дивизии», «Командиры дивизии», «Разведчики дивизии», «Женщины в боях за Родину», «Оружие Великой Отечественной войны», «Личные вещи командира дивизии Д. М. Сызранова». Кроме того, создана серия стендов военно-патриотической тематики для школьных рекреаций и выездных выставок экспонатов музея: «Дороги огненных лет», «Герои Великой Отечественной войны», «Растим молодых патриотов России», «Салют Победе», «Продолжаем традиции: герои специальной военной операции».

На протяжении более чем 50 лет ведется активное сотрудничество с ветеранами 416-й Таганрогской Краснознаменной Ордена Суворова II степени стрелковой дивизии, представителями общественной организации «Боевое братство», городским Советом ветеранов, поисковыми отрядами Ростовской области. Благодаря такой работе музейный фонд ежегодно пополняется и составляет около 2500 экспонатов.

Главной целью работы музея является патриотическое воспитание обучающихся на примерах событий отечественной истории, педагоги рассказывают о героических традициях советской армии, нравственных ценностях нашего народа. Таким образом происходит формирование личности гражданина-патриота.

В деятельности музея предусмотрены основные направления:

- экскурсионно-просветительская работа;
- краеведческая поисково-исследовательская работа;
- организационно-массовая и пропагандистская работа;
- изучение истории школьного музея и 416-й стрелковой дивизии;
- изучение военной истории города Таганрога.

Важную роль в работе школьного музея играет поисково-краеведческая работа. Музей обладает солидным основным фондом, интерес обучающихся к поисковой работе не угасает. В последние годы музей пополнился новыми экспонатами, в том числе оружием военных лет, найденным обучающимися школы и их родителями на территории Ростовской области, в результате чего создана новая экспозиция и разработана новая экскурсия по теме «Оружие Великой Отечественной войны».

Основной фонд музея - это подлинные материалы, собранные за все годы его работы: личные вещи ветеранов, фотографии, письма, награды, книги с автографами, реликвии военных лет, оружие Великой Отечественной войны, записанные воспоминания ветеранов. Все материалы посвящены военной тематике. Со дня основания музея и по настоящее время ведётся «Книга учета экспонатов основного фонда». В ней содержатся записи о времени поступления экспоната в фонд музея, краткое описание экспоната, указание места, где был найден тот или иной экспонат, фамилия, имя нашедшего. Все экспонаты, хранящиеся в музее, находятся в витринах, на стендах, в шкафах, папках. В музее поддерживается оптимальный световой и температурный режим (специальное зашторивание).

Музей Боевой славы 416-й Таганрогской Краснознамённой ордена Суворова II степени стрелковой дивизии является одним из центров гражданско-патриотического воспитания обучающихся г. Таганрога, что побуждает постоянно искать новые формы работы.

Большую нравственную нагрузку несет в себе экскурсионная работа. Экскурсоводы музея организуют различные обзорные и тематические мероприятия, при проведении которых главным объектом внимания выступает музейный предмет. Ценность музейного предмета заключается в его подлинности и способности нести в себе информацию, связанную с его жизнью вне музея. Широко известна в городе Таганроге работа школьных экскурсоводов. Ко Дню Победы регулярно проходят конкурсы экскурсоводов школьных музеев, на которых неоднократно одерживали победы экскурсоводы нашего музея. Лучшие из них проводят мастер-классы по темам «Оружие войны», «Боевой путь 416-й стрелковой дивизии», «Командиры дивизии», «Разведчики дивизии», «Женщины в боях за Родину». В начале каждого учебного года музей проводит День открытых дверей, а затем в течение года организует экскурсии для воспитанников детских садов, обучающихся образовательных учреждений города, ветеранов Великой Отечественной войны. «Никогда не видели и не слышали ничего подобного, благодарны сотрудникам этого прекрасного музея и желаем им дальнейших успехов в их благородном деле», - поделился своими впечатлениями один из посетителей музея к Книге отзывов [2, 37]. Эти слова отражают важную роль школьного музея Боевой Славы в патриотическом воспитании молодежи.

Регулярно организуются выездные выставки экспонатов музея на городские конференции, праздники, образовательные события. Экспонаты выставок и их экскурсионное обслуживание получают высокую оценку администрации города и ветеранов Великой Отечественной войны. В рамках мероприятий по присвоению г. Таганрогу звания «Город воинской славы» школьный музей посетили начальник Департамента Президента РФ по вопросам госслужбы и кадрам, представители губернатора Ростовской области, мэр г. Таганрога. Гости с интересом рассматривали экспонаты музея, отметили хорошую подготовку экскурсоводов. Ежегодно во Всемирный День музеев школьный музей участвует в городском проекте «Музейный квартал» и демонстрирует уникальные экспонаты из коллекции основного фонда музея.

Школьный музей является важным компонентом развития школьной образовательной среды. На его базе реализуется проектная и учебно-исследовательская деятельность. В нём проводятся уроки истории по разделу «Великая Отечественная война», тематические классные часы, встречи, беседы, экскурсии, конкурсы, благотворительные акции, поисковые исследования.

Поддерживается связь и ведётся переписка с ветеранами и родственниками ветеранов Великой Отечественной войны, проживающими в городах Таганроге, Севастополе, Ростове-на-Дону, Краснодаре, Москве, Санкт-Петербурге. Значительным достижением является возобновление связей с Советом ветеранов г. Баку, где была сформирована 416-я стрелковая дивизия, освобождавшая г. Таганрог. К 80-летию Победы в Великой Отечественной войне проведена работа по созданию электронного варианта Книги Славы и Памяти.

В ходе подготовки к 80-летию Великой Победы в школе была развернута широкая поисковая операция «Слава героям!» с целью пополнения Книги Памяти и Славы, в которую вошли новые материалы о ветеранах Великой Отечественной войны, сражавшихся на фронтах и работавших в тылу. В каждом классе были созданы поисковые отряды, в состав которых вошли обучающиеся, их родители, учителя, жители микрорайона. Традиционными стали поездки обучающихся школы, актива музея по местам боевой славы («Герои Таганрогского подполья» - экскурсия по г. Таганрогу с выездом в Петрушинскую балку смерти, «Миусские рубежи» – экскурсия по маршруту «Таганрог – Самбек – Матвеев Курган – 101 высота – Таганрог», экскурсия в Музей авиации г. Таганрога, экскурсия в г. Аксай, г. Азов, г. Новочеркасск, ст. Старочеркасскую, в города-герои Волгоград, Севастополь, Санкт-Петербург, Москву). Эти поездки дают обучающимся новые знания по истории нашей Родины, родного края, повышают интерес к участию в работе школьного музея Боевой Славы.

Школьный музей Боевой Славы сотрудничает с народным военно-историческим музейным комплексом Великой Отечественной войны «Самбекские высоты» в Неклиновском районе Ростовской области. Для создания экспозиций комплекса были использованы экспонаты нашего музея, а также накопленные подлинные сведения из истории дивизии – освободительницы города Таганрога и Приморья. Регулярно организуются выездные экскурсии школьников в музейный комплекс, экскурсоводы принимают участие в акциях на территории комплекса, приуроченных к знаменательным датам, событиям.

В год 80-летия Победы и год Защитника Отечества на базе музея состоялось городское открытое воспитательное событие «Час памяти: Великая Победа - память и слава на все времена» для педагогов школ города Таганрога. Мероприятие подготовлено силами обучающихся с использованием ресурсов богатой музейной базы и посвящено участникам 416-й Таганрогской Краснознаменной ордена Суворова II степени стрелковой дивизии.

Музей имеет партнёров в лице членов поисковой региональной организации «Миус-Фронт» и «Донской Фронт», которые принимают активное участие в подготовке и проведении мероприятий различных уровней.

Благодаря сотрудничеству музея с городским Советом ветеранов войны и труда, обучающиеся имеют возможность почувствовать всю тяжесть исторических событий Великой Отечественной войны на территории Ростовской области, города Таганрога через диалог со свидетелями того времени. В музейном пространстве был проведён урок мужества «Дети оккупированного Таганрога», на котором дети оккупированного Таганрога Нелли Романовна Шевцова, Виолетта Ивановна Тюсина поделились с обучающимися школы своими воспоминаниями о событиях тех тяжёлых лет.

На базе музея Боевой Славы в рамках просветительских акций Российского общества «Знание» традиционными стали встречи обучающихся нашей школы с лекторами - учёными Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». К 80-летию Победы для обучающихся проведены лекции «Без срока давности: угон на принудительные работы в нацистскую Германию - преступление против человечности», «Без срока давности: преступления немецко-фашистских оккупантов и их пособников на территории г. Таганрога в 1941-1943 гг.».

Опыт музейной работы педагогов школы получил развитие в открытии нового музейного пространства - этнографического уголка Донского казачества. В 2003 года МОБУ СОШ № 26

первая среди школ города Таганрога получила статус «Казачье» образовательное учреждение (приказ министерства общего и профессионального образования Ростовской области, Войскового казачьего общества «Всевеликое войско Донское» от 06.08.2003 № 38/1482). На протяжении многих лет МОБУ СОШ № 26 активно сотрудничает с городским казачьим обществом «Таганрогское» (далее - ГКО «Таганрогское»), которое организует для школьников экскурсии по памятным историческим местам родного города и Ростовской области: дети побывали в столице Донского казачества городе Новочеркасске, станице Старочеркасской. Члены ГКО «Таганрогское» оказывают помощь при проведении фольклорных праздников, тематических бесед и классных часов, уроков мужества, патриотических акций и т.д. Так у подрастающего поколения воспитывается чувство патриотизма, гордость за великое прошлое своих предков, что способствует целостному духовно-нравственному воспитанию личности школьника.

К 2021 году назрела необходимость создания в школе музейного формирования - этнографического уголка Донского казачества. Эта идея нашла отклик в детской, родительской, педагогической среде школы. ГКО «Таганрогское» подало заявку в Фонд президентских грантов и стало победителем проекта «Этнографический уголок Донского казачества». Проект направлен на сохранение исторической памяти - возрождение самобытности, традиций, культуры донского казачества в г. Таганроге через организацию исследовательской работы, поисков экспонатов школьниками, родителями, педагогами, казаками в экспедициях в муниципальном образовании г. Таганрог, близлежащих хуторах и сёлах Неклиновского, Куйбышевского, Матвеево-Курганского районов.

В феврале 2022 года состоялось тожественное открытие уголка, состоящего из пяти экспозиций: «От Дикого Поля до Северного Приазовья», «Казачье подворье», «Казаки на защите Отечества», «Дон православный», «Казачий костюм». Экскурсоводы знакомят посетителей с историей и культурой Донского края.

В этнографическом уголке Донского казачества создано мультимедийное сопровождение музейной педагогики. Школьники проводят поисково-исследовательскую и проектную работу, создают информационные продукты (презентации, фильмы, буклеты и др.) и представляют их на уроках краеведения, которые также регулярно проводятся в музейном уголке. Трансляция информации о событиях, происходящих в пространстве этнографического уголка, осуществляется в едином сообществе социальной сети ВК. Экскурсоводы принимают участие в тематических конкурсах различных уровней и имеют дипломы победителей.

В ходе реализации проекта организуются мероприятия, которые стали традиционными:

- смотр строя и песни,
- семейная программа «Обычаи Донских казаков –живые традиции»,
- спортивные турниры «Казачьи забавы донцов», «Казачий всполох»,
- музыкально-познавательная программа «Донская казачья песня»,
- фольклорный праздник с элементами театрализации «Казачьи посиделки»,
- встречи с представителями Таганрогского благочиния,
- уроки мужества, классные часы,
- социально значимые и патриотические акции.

В 2023 году школа стала областной инновационной площадкой «Музейная педагогика как ресурс гражданско-патриотического становления личности школьника».

Выездные выставки этнографического уголка Донского казачества стали участниками открытия первой смены Российского движения детей и молодёжи «Время первых», августовской конференции педагогических работников и организаторов образования г. Таганрога в Южном федеральном университете, ежегодных форумов по гармонизации межнациональных отношений в подростковой и молодёжной среде в г. Таганроге. Таким образом, транслируется самобытная культура донского края для педагогического сообщества нашего города для педагогов и школьников из других регионов нашей страны.

В последнее время в тематике мероприятий школьных музеев появился запрос на отражение идей Православия. В связи с этим в рамках мероприятий, которые организуются на базах музея Боевой Славы 416-й Таганрогской Краснознамённой ордена Суворова II степени стрелковой дивизии и Этнографического уголка Донского казачества принимают участие представители Та-

ганрогского Благочиния. Организуются встречи, направленные на предупреждение конфликтов на межнациональной и религиозной почве, воспитание толерантного образа мышления. На музейные мероприятия православной тематики приходят дети организованными группами, которые практически все многонациональны. И, невзирая на национальность и вероисповедание, школьники активно участвуют в действе, познавая новое. А атмосфера встреч только закрепляет в детском сознании положительное отношение к традициям Православия, независимо от национальной принадлежности.

Проект непрерывно развивается: в 2024 году на базе этнографического уголка создан фольклорный ансамбль «Таганрогские казачата». Ансамбль помог привнести живой, игровой формат в деятельность музейного формирования и активно вовлекать учащихся в изучение особенностей быта и традиционной культуры Донского края. Ансамбль уже имеет широкую известность и приглашается городскими и общественными организациями для участия в значимых мероприятиях патриотической направленности: форуме, посвящённом истории казачества под эгидой Российского общества «Знание», концертных программах, организованных учреждениями культуры, торжественных мероприятиях, посвящённых значимым событиям Всевеликого войска Донского, открытых мероприятиях казачьих образовательных учреждений Таганрога.

Имеющийся опыт вызывает интерес у коллег других образовательных учреждений и учреждений культуры. Так, методы музейной педагогики с успехом применяются в совместной деятельности педагогических коллективов нашей школы и школы-побратима «ГБОУ Школа № 7 г.о. Донецк» Донецкой Народной Республики посредством подготовки и организации телемостов. Обучающиеся школ-побратимов принимают участие в уроках мужества, экскурсиях на базах двух музеев МОБУ СОШ № 26 и краеведческого музея ГБОУ Школа № 7 г.о. Донецк. В телемостах принимают участие ветераны Великой Отечественной войны, участники СВО, священнослужители.

В мае 2025 года на муниципальном форуме «Новая философия воспитания» советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями представил методическую разработку на тему «Музейная педагогика как ресурс гражданско-патриотического становления личности школьника» и поделилась лучшими практиками и методиками взаимодействия с обучающимися. Особое внимание было уделено формам организации воспитательной деятельности, способствующим развитию лидерских качеств у школьников, формированию гражданской позиции, патриотизма и любви к Родине средствами музейной педагогики.

Эти способы трансляции опыта музейной работы педагогов, обучающихся, партнёров развивают у подрастающего поколения стремление к сотворчеству, активность, самостоятельность в процессе сбора, исследования, обработки, оформления материалов – источников, имеющих воспитательную, духовно-нравственную, патриотическую ценность.

О качестве работы по патриотическому воспитанию школьников, формированию у них уважения к традициям родного края свидетельствуют победы обучающихся школы в конкурсах различных уровней. Так, обучающиеся казачьих классов стали победителями VIII и IX всероссийского патриотического конкурса «Сыны и Дочери Отечества» в 2023 и 2024 годах, участниками всероссийского конкурса на звание «Лучший казачий класс», победителями военно-спортивной игры «Зарница». Обучающиеся нашей школы являются постоянными участниками проекта «Хранители истории» - флагманского проекта «Движения первых», направленного на воспитание будущих героев страны и настоящих патриотов своего Отечества.

В настоящее время музейные пространства школы являются ресурсным центром гражданско-патриотического становления личности молодёжи, формирования этнической идентичности, что проявляется в следующем:

- наблюдается рост количества родителей (законных представителей), выбирающих обучение детей в МОБУ СОШ № 26;
- повысился интерес к истории Великой Отечественной войны, казачества Донского края, о чём свидетельствует увеличение количества обучающихся, участвующих в тематических экскурсиях, в поисково-исследовательской работе, конкурсах;

- увеличился процент школьников, принимающих участие в военно-патриотических акциях;
- у обучающихся повысился интерес к несению военной службы;
- снижен рост количества обучающихся, состоящих на различных профилактических учётах.

Таким образом, являясь одной из составляющих культурной жизни общества, школьный музей играет ведущую роль в деле формирования ценностных ориентиров как взрослых, так и детей. М.Ю. Юхневич утверждает: «Музейная педагогика - это научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривающая музей как образовательную систему» [5, 7]. Итак, с помощью современных музейных технологий школьный музей становится не просто местом демонстрации отдельных экспонатов, знакомящих с искусством, историей, определёнными традициями. Пространство школьного музея – это вызов обществу, который, обнажая исторические и культурные факты с помощью музейных экспонатов, предлагает современной молодёжи задуматься над очень важными, актуальными вопросами истории и современности, этики и культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

12. Бикмеев, М.А. Роль и значение музейной педагогики в формировании мировоззренческих ориентиров у подрастающего поколения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2023. – С. 5–10.
13. Книга отзывов Музея Боевой славы 416-й Таганрогской Краснознамённой ордена Суворова II степени стрелковой дивизии.
14. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации: одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол N 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г.) // URL: <https://www.музейпамяти.рф/doc/Kontseptsiya-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf> (дата обращения: 24.05.2025)
15. Огоновская, А. С. Музейная педагогика: сущность, понятийно-категориальный аппарат проблемы // Образование и наука. Приложение. – 2006. – № 1. – С. 55–61.
16. Юхневич, М.Ю. Я поведу тебя в музей. Учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. – 2001. – 154 с.

М.И. Гуров, К.Е. Малик

НА ПУТИ К РИЖСКОМУ МИРНОМУ ДОГОВОРУ: ДИПЛОМАТИЯ ПРОТИВОБОРСТВУЮЩИХ СТОРОН И ВЕЛИКИХ ДЕРЖАВ В ПЕРИОД СОВЕТСКО-ПОЛЬСКОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем становления дипломатических отношений Советского и Польского государств в первые годы после крушения Российской империи. Обращение к доступному корпусу опубликованных источников, отечественной и зарубежной историографии, позволяет полнее представить комплекс геополитических противоречий, сопровождавших советско-польские взаимоотношения в 1917-м – начале 1920-х гг.

Ключевые слова: советское государство, рижский мирный договор, гражданская война в России, первая мировая война, советско-польские отношения.

M.I. Gurov, K.E. Malik

ON THE WAY TO THE RIGA PEACE TREATY: DIPLOMACY OF THE WARRANT PARTS AND GREAT POWERS DURING THE SOVIET-POLISH WAR

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problems of the formation of diplomatic relations between the Soviet and Polish states in the first years after the collapse of the Russian Empire.

Turning to the available body of published sources, domestic and foreign historiography, allows us to more fully imagine the entire complex of geopolitical contradictions that accompanied Soviet-Polish relations in 1917 – early 1920s.

Key words: The Soviet state, the Riga Peace Treaty, the Russian Civil War, the First World War, Soviet-Polish relations.

События осени 1917 г. в Петрограде кардинальным образом изменили не только весь дальнейший ход отечественной истории, но и повлекли за собой колоссальные геополитические сдвиги на пространстве рухнувшей к этому времени Российской империи. Подхватив власть, по сути, «валявшуюся» на мостовых бывшей имперской столицы, большевики, отчасти наивно и прямолинейно, провозгласили построение нового Мира, должного, по их мнению, прийти на смену «отжившим себя» порядкам. Однако реальность оказалась намного сложнее и более многослойной, чем представляли себе «творцы 1917 года». В условиях разгоравшейся гражданской войны большевикам было необходимо удержать власть, что в первые месяцы существования Советского государства было весьма сомнительным делом. Более того, в «наследство от прежней России» новые лидеры получили колоссальный комплекс запутанных геополитических проблем, обострившихся за годы Первой мировой войны. Одной из таких проблем были непростые отношения с возродившейся Польшей, руководители которой взяли курс на восстановление Речи Посполитой. Всё осложнялась тем, что в условиях проигрыша Германии и её союзников в Первой мировой войне, геополитическая ситуация в восточноевропейском регионе стремительно менялась, трудно было предугадать, в каком направлении будут развиваться исторические события.

Взаимоотношения новых восточноевропейских государств – Советской России и Польши – были предметом пристального внимания исследователей из разных стран [1; 3]. Несмотря на это, по ряду рассматриваемых вопросов у историков не сложилось единой точки зрения. В некоторых вопросах мнения учёных были даже противоположными [1; 3; 5]. Советско-польские отношения, как правило, рассматриваются со времени заключения в марте 1921 г. Рижского мирного договора, ознаменовавшего официальное признание сторон. Тем не менее, отношения по ряду важных вопросов между большевиками и польскими властями имели место и раньше.

Первые шаги на пути установления добрососедских отношений с Польшей большевики совершили в 1917 г. и в последующие годы гражданской войны. В «Декрете о мире» они поставили цель – вывести Россию из мировой войны. Они призвали правительства воюющих стран к открытым переговорам о прекращении империалистической войны без интриг тайной дипломатии и «без аннексий и контрибуций». 2(15) ноября 1917 г. Председатель Совета народных комиссаров подписал «Декларацию прав народов России», в которой всем народам бывшей империи предоставлялось право на создание своего государства. 3 марта 1918 г. был подписан Брест-Литовский мирный договор между большевистским правительством и Центральными державами, по которому были закреплены завоевания немецких и австро-венгерских войск в Прибалтике, Украине и Белоруссии. Эти политические шаги большевиков создали основу для установления тесных отношений с поляками. На территории самой Польши разворачивались драматические события, которые в свою очередь вынуждали поляков искать пути сотрудничества с большевиками. Известно, что ещё в 1915 г. все земли бывшего Царства Польского перешли под контроль Германии и в 1916 г. на большей части этой территории было создано Королевство Польское, полностью зависимое от Берлина. Полякам необходима была помощь в обретении независимости.

В 1918 г. в Советской России произошло важное с точки зрения польской истории событие. 29 августа был издан Декрет об отказе от договоров, заключенных правительством бывшей Российской империи с правительствами Германской и Австро-Венгерской империй, королевств Пруссии и Баварии, герцогств Гессена, Ольденбурга и Саксен-Мейнингена и города Любека. В этом документе большевики фактически отказывались от договоров второй половины XVIII в., которые в результате разделов Речи Посполитой «стёрли» это государство с политической карты Европы [4]. В сложившихся условиях взоры польских деятелей с надеждой на обретение независимости Польши были обращены к России. Именно от Советской России тогда могла зависеть судьба всего польского народа.

Дальнейшие события, связанные с окончанием мировой войны и деятельностью советской дипломатии, подогревали желание польской стороны поддерживать тесные контакты с властью большевиков в России. Революция в Германии и Компьенское перемирие 11 ноября 1918 г. завершили Первую мировую войну. В одном из пунктов перемирия было сказано: «Все германские войска, которые ныне находятся на территориях, составлявших до войны Россию, должны равным образом вернуться в пределы Германии...» [10]. Аннулировались условия Брест-Литовского мира.

Сложным был вопрос о том, кто может возглавить Польское государство. Созданный в Варшаве ещё немцами регентский совет должен был в случае победы Центральных держав определить будущего монарха Польши. Но в день подписания Компьенского перемирия регенты передали свои полномочия Ю. Пилсудскому. До этого он был известен как временный «начальник» государства. Он командовал польским легионом, воевавшим на стороне Германии и Австро-Венгрии. Его личный авторитет был достаточно высок. Ещё большую популярность Ю.Пилсудскому принес арест и «почётный» плен, длившийся почти полтора года в Магдебургской крепости из-за конфликта с австрийским и немецким командованием. Связями с регентским советом он себя не запятнал. Поэтому ему не выдвигались обвинения в том, что он был виновен в эксплуатации ресурсов польских земель в интересах немецкой военщины, к чему, собственно говоря, была направлена деятельность упомянутого совета. В России летом 1917 года был сформирован собственный польский корпус во главе с Юзефом Довбор-Мусьницким, который по итогу оказался в Польше [6].

С момента начала истории Польши во главе с Ю.Пилсудским начинается самый драматичный период её отношений с Россией. Новый глава Польши высказывался за восстановление государственности в границах до начала первого раздела Речи Посполитой. Это означало начало польской экспансии на земли, населенные украинцами, белорусами и литовцами. Учитывая тот хаос, который охватил пространство на востоке Европы, нельзя было исключить возможность создания Польши в границах до 1772 г. Более того, в обстановке роста желания польских националистов воссоздать Речь Посполитую в «исторических» границах, казалась неизбежной война против советской России.

В это время в Советской России, в годы гражданской войны и бесцеремонного вмешательства государств-интервентов во внутренние дела страны, у большевиков родились амбициозные планы подстегнуть развертывание мировой революции. В июле 1918 вступила в силу первая Конституция РСФСР. В её 3 ст. было сказано, что в повестке дня большевиков стоит задача уничтожения «всякой эксплуатации человека человеком, полное устранение деления общества на классы, беспощадное подавление эксплуататоров, установление социалистической организации общества и победа социализма во всех странах». Далее в знак отмищения промышленно-развитым странам, которые ввели свои войска в Советскую Россию, в марте 1919 г. был образован «штаб мировой пролетарской революции». В Москве было провозглашено создание Коммунистического Интернационала (Коминтерн, он же Третий Интернационал). Эта организация ставила цель – распространить коммунистические идеи по всему миру, наладить связи между левыми революционными организациями разных стран. Создание этой организации явилось первым практическим шагом на пути реализации идеи мировой коммунистической революции. Стоит сказать, что в то время ожидания грядущей революции в Европе были небезосновательными. В 1918 и 1919 гг. вооруженные выступления левых сил и провозглашение советских республик произошли в Баварии, Эльзасе, Ирландии, Латвии, Венгрии, Словакии, Финляндии. В Италии «красное двухлетие» было «наполнено» забастовками. Усиление левых идей в Европе вступало в противоречие с желанием польских националистов, стремившихся отгородиться от всякого внешнего влияния.

В январе 1919 г. в битве за Вильно произошло историческое событие, которое коренным образом повлияло на отношения Советской России и Польши. Красная гвардия Литовско-Белорусской Советской Социалистической республики столкнулась с так называемыми отрядами польской самообороны. С этого момента в современной польской историографии отсчитывают начало советско-польской войны [1].

В этой связи нам необходимо обратить внимание на ключевые события гражданской войны в России, произошедшие к западу от Урала в течение 1919 г. Как известно, 8 января Добровольче-

ская армия и силы Войска Донского объединились в Вооруженные силы Юга России (далее – ВСЮР), которые в ходе борьбы с Красной армией попытались заключить союз с Польшей. Весной и летом 1919 г. ВСЮР вели интенсивное наступление, «опрокидывая советские и петлюровские войска», как высказался по этому поводу А.И. Деникин в своих воспоминаниях. По результатам масштабного наступления деникинские войска заняли фронт, растянувшийся от Царицына и далее по линии Воронеж – Орел – Киев – Одесса. В это же время Польша взяла под контроль практически всю Восточную Галицию по берегу реки Збруч, к началу осени на белорусском направлении польские войска оказались на линии Двинск – Десна – Борисов – Бобруйск [2].

На этом этапе войны возникла необходимость уточнить, каковы могут быть польские границы на востоке. С точки зрения польского руководства, существовала вероятность, что армия Деникина возьмет Москву. Поскольку ВСЮР во главе с А.И. Деникиным и польскую сторону поддерживали страны Антанты, то у польских политиков теплилась надежда, что можно о границах Польши на востоке договориться на самых выгодных условиях. В Варшаве было принято решение начать переговоры именно с А.И. Деникиным. В сентябре в Таганрог, где была расположена его ставка, прибыла польская дипломатическая миссия во главе с бывшим генералом русской императорской армии А. Карницким. К середине ноября переговоры были завершены. Но для польской стороны они были безрезультатными. Не возникло союза между лидерами Белого движения и политиками Польши. В работе «Кто спас советскую власть от гибели?» Деникин писал, что вопрос о границе тогда нельзя было решить окончательно. Установить границу, как он полагал, можно было «впредь до разрешения судеб приграничных земель совместно польской и будущей общероссийской властью – на базе этнографической» [3]. 15 ноября 1919 г. министр иностранных дел Польши старался из всех сил привлечь Антанту к наиболее выгодному для Польши решению пограничного вопроса. В телеграмме, направленной послу в Париже, он обвинил Антанту в желании скрыть от Варшавы стремление закрепить за польской стороной границы 1815 г., приближенные к границе проживания этнических поляков. В итоге вопрос о восточных границах Польши был снят с повестки дня декларацией Верховного совета Антанты от 8 декабря 1919 г. Эта декларация закрепила стремление держав к установлению границы по национальному признаку, по так называемой «линии Керзона» (по имени министра иностранных дел Великобритании лорда Керзона) [3].

Параллельно с миссией А. Карницкого произошёл первый дипломатический контакт между РСФСР и Польшей. Переговоры прошли на станции Микашевичи в Белоруссии. Советскую сторону представлял польский коммунист Ю. Мархлевский. Он был представителем российского общества Красного Креста. С официальным представителем советской власти поляки общаться побоялись, полагая, что это может быть расценено как факт дипломатического признания власти большевиков и государства РСФСР. Эта их позиция явственно просматривается в письме Ю.Мархлевского, которое он отправил В.И. Ленину 26 октября. В нем же было сказано, что Пилсудский через своих представителей высказал нежелание вести наступательные действия против РККА, конечно, в случае выгодного для польской стороны исхода переговоров. Тогда никаких официальных документов не было подписано [11].

В обстановке отсутствия польской угрозы, что стало понятно в результате переговоров в Микашевичах, советское руководство перебросило вооруженные силы с белорусского направления на Юг против А.И. Деникина. К началу весны 1920 г. ВСЮР потерпели сокрушительное поражение. Началась тяжелая паническая эвакуация белых войск из Новороссийска в Крым. 22 марта (4 апреля) 1920 г. на высшем военном совещании в Севастополе генерал П.Н. Врангель был избран новым верховным командующим ВСЮР. Ему предстояло справиться с массой организационных проблем в деморализованных и разлагающихся белых войсках.

Сценарий событий, связанный с оформлением восточных границ Польши, к этому времени оброс новыми фактами. Поляки постарались теперь договориться с украинской директорией во главе с С. Петлюрой. Эта директория уже не имела прежнего контроля над украинской территорией. Её основные силы были ликвидированы А.И. Деникиным ещё в ноябре 1919 г. Тогда же руководство директории и лично Петлюра оказались в Варшаве, где они 21 апреля 1920 г. подписали договор о взаимном признании и границах. Украинская сторона отказалась от Западной Украины.

24 апреля между новоявленными союзниками уже было заключено военное соглашение против большевиков [12].

После апрельского дипломатического «успеха» польские политики решили активизировать военные действия. 25 апреля 1920 г. началось польское наступление на Киев. Эта дата стала началом известной советско-польской войны. 7 мая польские войска взяли Киев, правда, ненадолго. Уже в июне, благодаря действиям 1-й Конной армии С.М. Будённого поляки будут изгнаны из города. К концу июля на белорусском направлении М.Н. Тухачевский прорвался к границам бывшего Царства Польского. Перед советским руководством остро стал вопрос о дальнейших действиях в отношении враждебной Польши. Победила точка зрения, требовавшая в целях поддержки революционного движения в Германии сделать Польшу советской. Для реализации этого замысла 30 июля был создан Временный революционный комитет Польши (Польревком), который состоял из польских коммунистов, в него входил также глава ЧК Ф.Э. Дзержинский [8].

Возникший польский вопрос решался трудно из-за того, что в Крыму присутствовала группировка белых армий, которая лишала советскую власть маневра, возможности перебросить войска с Крыма в Польшу для скорейшей победы. Тем более, белые под руководством Врангеля смогли перегруппироваться и были вполне готовы вести военные действия. Отношение к Ю.Пилсудскому, здесь, в Крыму, было двойственным. Близкий к П.Н. Врангелю А.А. Лампе злорадствовал по поводу ситуации, сложившейся между РСФСР и Польшей. Он в дневнике писал: «Дай Бог, чтобы большевистско-польская кадрили тянулась с переменным успехом возможно больше – это нам во всяком случае на руку» [13]. Дипломатический представитель П.Н. Врангеля в Варшаве Г.Н. Кутепов разделял «идеологию национального чувства», сочувствовал полякам. Он был уверен в том, что Красная армия уничтожит сопротивление в Крыму сразу после того, как покончит с Польшей. Близкую точку зрения высказывал сам П.Н. Врангель. В одной телеграмме в Варшаву он писал: «Польские войска не только не являются вражескими, но рассматриваются как союзные, поскольку Польша борется не с русским народом, а с советским режимом...» [13]. Но, пожалуй, самую глубокую мысль, пропитанную любовью к народу и сочувствием к Родине, все же высказал политик правого толка Н.В. Савич. Он вспоминал: «Вообще то обстоятельство, что мы вели борьбу с большевиками во время войны с Польшей, вызывало в нас известное смущение. С одной стороны, все радовались, когда мы наносили удар большевикам, с другой – боялись, что победа поляков не принесет России освобождения, но за неё придется расплачиваться не большевикам, а русскому народу...» [12].

Пограничный вопрос с Польшей мог быть решен на условиях РСФСР. Однако после успехов М.Н. Тухачевского Польша начала получать усиленную помощь в виде оружия и боеприпасов от западных государств – из Франции, Великобритании и США. Это кардинально повлияло на обстановку на фронте. Все решилось в битве за Варшаву 12 августа в ходе очередного наступления на польскую столицу. Переоценив свои силы и допустив ошибки при планировании и организации наступления Красной армии, Главком и Реввоенсовет РСФСР были вынуждены признать неготовность вести дальше успешную военную кампанию на территории Польши. 17 августа началась Минская конференция о перемирии. Последнее заседание делегатов в Минске произошло 2 сентября. Польская сторона отказалась признавать «линию Керзона» в качестве своей восточной границы. Между тем, в середине сентября в Варшаву прибыла от Врангеля миссия генерала П.С. Махрова. Это был запоздалый дипломатический жест в условиях начала переговорного процесса и выигранной поляками битвы за Варшаву. С представителями белых никто договариваться не стал. Теперь судьба Польши решалась только во время переговоров с руководителями советской России.

21 сентября переговоры о советско-польском мире были возобновлены в Риге. 12 октября было заключено перемирие. 18 октября оно вступило в силу. Вскоре после этого последовало наступление на белый Крым, который был отвоеван РККА. В ноябре Русская армия оставила полуостров и эвакуировалась в Турцию.

Завершение гражданской войны в европейской части России позволило приступить к окончательному урегулированию пограничного вопроса с Польшей. В Риге 18 марта 1921 г. был подписан итоговый договор в трех экземплярах на русском, украинском и польском языках. В нём со-

держался отказ от контрибуций, при этом присутствовали пункты о передаче Польше железнодорожного оборудования на 29 млн. золотых руб. и культурных ценностей, вывезенных из Польши с 1772 г. Мирный договор предусматривал право выбора гражданства для поляков, украинцев и белорусов. РСФСР, УССР, БССР (представленная Советской Россией) и Польша признавали суверенитет друг друга. Стороны брали на себя обязательства беречь, защищать и поддерживать культуру украинского, белорусского и польского народов, независимо от того, по какую сторону границы будут проживают представители этих народов. Что касается границы между Польшей и Литвой, то этот вопрос передавался на усмотрение этих двух государств [9].

Мирный договор явился следствием тех бурных политических событий, которые развернулись в Европе в результате краха Российской, Австро-Венгерской и Германской империй и следовавшего за этим кризиса. В Европе появились новые государства, новые границы. Советско-польская граница длиной 1412 километров, определенная Рижским миром, просуществовала почти 20 лет, до 1939 г. Этот договор сыграл историческую роль. Он явился основой для начала официальных советско-польских отношений, дал старт истории новых государств в Восточной Европе.

Таким образом, колоссальные геополитические изменения, начавшие происходить в Восточной Европе на завершающем этапе первой Мировой войны и ускорившиеся после её окончания, стали прологом к новой исторической реальности. Польша, возродившаяся через несколько столетий после несчастного для неё Третьего раздела, попыталась вернуть некогда утраченное могущество в Европе. Крушение Российской империи, а затем Германской и Австро-Венгерской империй подстегнули аппетиты Варшавы. В свою очередь, большевики, придя к власти, торжественно провозгласили курс на Мировую революцию. Эта идея, активно декларирувавшаяся ими первые послеоктябрьские месяцы, столкнулась с суровой реальностью гражданской войны. Мечты же польских лидеров о границах 1772 года так и остались мечтами. Советско-польская война не дала противоборствующим силам ни решительного преимущества, ни победы. Рижский мир 1921 г. стал отражением реальности. Он не удовлетворял ни советскую, ни польскую стороны. Наличие в составе Польши земель с преимущественно белорусским и украинским населением, на фоне существования в уже формате союзного государства с 1922 г. Белорусской и Украинской советских республик, было прологом к более серьёзным противоречиям. Именно они, наряду с идеологическими разногласиями, будут своеобразным камнем преткновения между Польшей и Союзом ССР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабенко, О. В. Проблемы периодизации советско-польской войны 1919–1921 гг. в отечественной и зарубежной историографии (Аналитический обзор) // Периодизация истории и «переходные периоды» в современной зарубежной историографии. 2012. №2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-periodizatsii-sovetsko-polskoy-voiny-1919-1921-gg-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-istoriografii-analiticheskiy-obzor> (дата обращения: 11.03.2025)
2. Гаврин, Д.А. Наступление Вооруженных Сил Юга России на Москву и Советско-польская война в 1919 г. // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 5 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastuplenie-vooruzhennyh-sil-yuga-rossii-na-moskvu-i-sovetsko-polskaya-voina-v-1919-g> (дата обращения: 21.01.2025)
3. Гришин, Я.Я., Галиуллин М.З., Туманин В.Е. Россия и Польша в устремлениях А. И. Деникина // Наука. Общество. Оборона. 2020. №3 (24). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiya-i-polsha-v-ustremleniyah-a-i-denikina> (дата обращения: 11.03.2025).
4. Декрет об отказе от договоров, заключенных правительством быв. Российской империи с правительствами Германской и Австро-Венгерской империй, королевств Пруссии и Баварии, герцогств Гессена, Ольденбурга и Саксен-Мейнингена и города Любека [электронный ресурс] Электронная библиотека исторических документов – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12460-29-avgusta-dekret-ob-otkaze-ot-dogovorov-zaklyuchennyh-pravitelstvom-byv-rossiyskoy-imperii-s-pravitelstvami-germanskoy-i-avstro-vengerskoy-imperiy-korolevstv-prussii-i-bavarii-gertsogstv-gessena-oldenburga-i-saksen-meyningena-i-goroda-lyubeka> (дата обращения: 11.03.2025)
5. Дуров, В.И. Польский вопрос В 1880-е – 1918 г. в современной российской историографии // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2023. №3 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polskiy-vopros-v-1880-e-1918-g-v-sovremennoy-rossiyskoy-istoriografii> (дата обращения: 15.03.2025).
6. Захаров, А.М. «Контрреволюционер»: генерал Юзеф Довбор-Мусьницкий в 1914-1917 гг. (по материалам воспоминаний) // Ярославский педагогический вестник. – 2012. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrevolyutsioner-general-yuzef-dovbor-musnitskiy-v-1914-1917-gg-po-materialam-vospominaniy> (дата обращения: 11.02.2025).

7. Лушин, А.И., Савченко Д.Е. Советско-польская война в отечественной историографии 1920-х годов // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2018. №3 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetsko-polskaya-voyna-v-otechestvennoy-istoriografii-1920-h-godov> (дата обращения: 12.02.2025).
8. Манифест Временного революционного комитета Польши. Белосток, 30 июля 1920 г. [электронный ресурс] Электронная библиотека исторических документов – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/269179-manifest-vremennogo-revolutsionnogo-komiteta-polshi-belostok-30-iyulya-1920-g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (дата обращения: 11.03.2025).
9. Мирный договор между Россией и Украиной с одной стороны и Польшей— с другой. (Подписанный в г. Риге 18 марта 1921 года) [электронный ресурс] Электронная библиотека исторических документов – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/350308> (дата обращения: 11.03.2025)
10. Перемирие между союзниками и Германией, заключенное в Компьенском лесу близ Ретонд 11 ноября 1918 г. (Извлечение) [электронный ресурс] Электронная библиотека исторических документов – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/183657#mode/inspect/page/3/zoom/4> (дата обращения: 11.03.2025).
11. Письмо уполномоченного Российского общества Красного Креста Ю. Мархлевского на переговорах в Микашевичах о содержании переговоров с капитаном И. Бернером. 26 октября 1919 г. [электронный ресурс] Электронная библиотека исторических документов – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/459109-pismo-upolnomochennogo-rossiyskogo-obschestva-krasnogo-kresta-yu-marhlevskogo-na-peregovorah-v-mikashevichah-o-soderzhanii-peregovorov-s-kapitanom-i-bernerom-26-oktyabrya-1919-g#mode/inspect/page/2/zoom/4> (дата обращения: 11.03.2025).
12. Политическая конвенция между Польшей и Украинской народной республикой о признании верховной власти в УНР за Директорией во главе с С. Петлюрой и пограничном размежевании 21 апреля 1920 г. [электронный ресурс] Польско-советская война 1919-1921 гг. Рижский мирный договор – URL: <https://pswar.rusarchives.ru/politicheskaya-konvenciya-mezhdu-polshey-i-ukrainskoy-narodnoy-respublikoy-o-priznanii-verkhovnoy> (дата обращения: 13.03.2025).
13. Пученков А.С. Польша и Врангель: из истории кампании 1920 года // Russian Colonial Studies. 2019. №2. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polsha-i-vrangel-iz-istorii-kampanii-1920-goda> (дата обращения: 21.01.2025).
14. Савченко, Д. Е. События советско-польской войны 1919-1921 гг. в современной польской историографии // Клио.— 2024. №7 (211). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sobytiya-sovetsko-polskoy-voyny-1919-1921-gg-v-sovremennoy-polskoy-istoriografii> (дата обращения: 21.01.2025)

А.Э.Джакели

ФЕДЕРАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ЗАКАВКАЗЬЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЗДАНИЯ ЗАКАВКАЗСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И НЮАНСОВ ЕГО ЗАКОНОТВОРЧЕСТВА

Аннотация. В статье исследуется процесс создания Закавказской федерации и особенности её законотворческой деятельности. Анализируются различные подходы к формированию федеративных отношений, выявляются противоречия между политическими силами региона. Особое внимание уделяется обсуждению конституционных проектов, разработанных в период 1917-1918 годов, среди которых выделяются проекты, предложенные меньшевиками, большевиками и дашнаками. Рассматриваются ключевые положения этих проектов, включая вопросы государственного устройства, распределения полномочий между центром и субъектами, прав и свобод граждан. Детально анализируется критика проектов различными политическими партиями, их аргументы и контрпредложения по основным положениям конституционных документов.

Ключевые слова: Закавказская федерация, федеративные отношения, законотворчество, конституционное строительство, государственное устройство, национальное самоопределение, многонациональное государство, политическая система, федерализм, конфедерализм.

FEDERAL RELATIONS IN TRANSCAUCASIA: A STUDY OF THE PROCESS OF CREATING THE TRANSCAUCASIAN FEDERATION AND THE NUANCES OF ITS LAWMAKING

Abstract. The article examines the process of creating the Transcaucasian Federation and the peculiarities of its legislative activity. Various approaches to the formation of federal relations are analyzed, and contradictions between the political forces of the region are identified.

Special attention is given to the discussion of constitutional projects developed during the period of 1917-1918, among which the projects proposed by the Mensheviks, Bolsheviks, and Dashnaks stand out. The key provisions of these projects are considered, including issues of state structure, distribution of powers between the center and the constituent entities, and the rights and freedoms of citizens.

The analysis provides a detailed examination of the criticism of the projects by various political parties, their arguments, and counter-proposals regarding the main provisions of the constitutional documents.

Key words: Transcaucasian Federation, federal relations, lawmaking, constitutional construction, state structure, national self-determination, multinational state, political system, federalism, confederalism.

В современных условиях исследования федеративных процессов особую актуальность приобретает изучение исторического опыта формирования федеративных отношений в Закавказье [1]. Проблема создания Закавказской федерации и особенностей её законотворческой деятельности тесно связана с актуальными научными и практическими задачами по изучению механизмов государственного строительства в многонациональных регионах [2].

Анализ последних исследований показывает, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных истории Закавказья начала XX века, многие аспекты процесса федеративного строительства и законотворчества остаются недостаточно изученными [3]. Особенно это касается механизмов формирования конституционных органов и особенностей их функционирования [4].

Целью данного исследования является комплексный анализ процесса создания Закавказской федерации и особенностей её законотворческой деятельности. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: изучить процесс формирования конституционных органов, исследовать основные направления их деятельности, выявить ключевые противоречия в процессе федеративного строительства [5].

9 апреля 1918 года Закавказский совет избрал комиссию по разработке Конституции Закавказского государства. Конституционная комиссия правительства Закавказья состояла из 24 членов, 15 из которых представляли национальные советы (по пять от каждого из советов Грузии, Армении и Азербайджана), а остальные девять были назначены Временным правительством Закавказской демократической федеративной республики (ЗДФР), сформированным 22 апреля 1918 года. В состав правительства входили представители меньшевистской партии Грузии, дашнакцаканской партии Армении и мусаватистской партии Азербайджана, что отражало политический баланс сил в регионе на тот момент.

В состав комиссии от Национального совета Грузии вошли Г. Гвазава, П. Сакварелидзе, Ш. Месхишвили, Р. Арсенидзе и В. Гобечиа [6].

Первое заседание комиссии было посвящено организационным вопросам. На нем обсуждался вопрос о включении в состав комиссии представителей других национальных советов. Интересным фактом стало обращение немецкого населения Закавказья с вопросом о возможности их участия в работе комиссии. Однако по предложению Национального совета Азербайджана этот вопрос был снят с повестки дня [7].

В ходе работы комиссии выявились серьезные разногласия относительно подходов к разработке Конституции. Меньшинство настаивало на предварительном изучении фундаментальных

принципов федерации и конфедерации, в то время как большинство выступало за непосредственное определение сфер компетенции общего правительства и территориально-политических единиц [8].

Уже на начальном этапе работы над конституцией Закавказской демократической федеративной республики (ЗДФР) стало очевидно, что единство между Закавказьем и новообразованной федерацией будет тесным и стабильным. Представители Мусульманского национального совета настаивали на предоставлении членам ЗДФР права свободного выхода из союзного государства. В ходе конституционных обсуждений были определены основные сферы, подчиненные центральным властям: внешняя политика, военное дело, таможенное управление и финансовая политика. [9].

В ходе работы комиссии выяснилось, что, несмотря на провозглашение Закавказской демократической федеративной Республики, фактически она так и не была создана, а вопрос государственного устройства колебался между федерацией и конфедерацией [10].

Часто заседания Национального совета Грузии демонстрировали наличие серьезных разногласий относительно подходов к разработке конституции. Особенно показательно обсуждение вопроса о приоритете решений Национального совета по отношению к постановлениям правительственной комиссии. Позиция Павла Сакварелидзе о большей значимости решений Национального совета отражает стремление к усилению роли национальных институтов в федеративном строительстве [11].

Интерес представляет также дискуссия о характере государственного устройства Закавказья. Предложение о выборе двух спикеров для обсуждения федерализма и конфедерализма демонстрирует наличие альтернативных подходов к формированию государственного устройства. При этом позиция Шалвы Карумидзе о необходимости представления каждой фракцией собственной точки зрения указывает на стремление к всестороннему обсуждению конституционных вопросов.

Примечательно, что решение о включении в конституционную комиссию Национального совета тех же девяти членов, что и в правительственную комиссию, отражает попытку обеспечить преемственность и согласованность в работе над конституционными документами. Однако данное решение вызвало определенные разногласия, что свидетельствует о наличии противоречий между различными политическими силами.

Анализ работы Национального совета Грузии позволяет выделить несколько ключевых особенностей законотворческого процесса:

Во-первых, наблюдается стремление к обеспечению баланса между интересами национального и федеративного уровней власти.

Во-вторых, проявляется тенденция к детальному обсуждению конституционных вопросов с привлечением представителей различных политических фракций.

В-третьих, отмечается наличие альтернативных подходов к формированию государственного устройства, что отражает сложность процесса федеративного строительства.

Параллельная работа правительственной комиссии и Национального совета Грузии демонстрирует сложную систему взаимодействия различных политических сил в процессе государственного строительства.

Особенно показательно обсуждение вопроса о приоритете решений Национального совета по отношению к постановлениям правительственной комиссии. Позиция Павла Сакварелидзе о большей значимости решений Национального совета отражает стремление к усилению роли национальных институтов в федеративном строительстве.

В ходе обсуждения проекта конституции были выдвинуты различные аргументы в пользу создания «сильного союза». Серго Джапаридзе обосновывал необходимость такого союза национальными, экономическими и демократическими интересами. Он указывал на малочисленность грузинской нации, необходимость защиты от влияния других народов и важность общего экономического пространства для обеспечения равных условий труда.

Однако данный проект подвергся серьезной критике со стороны других политических сил. Павел Сакварелидзе отмечал, что предложенная модель не соответствует ни федерации, ни конфедерации, а также выражал сомнения в возможности создания федеративного союза из-за разного

уровня развития народов Закавказья. Григол Рцхиладзе указывал на империалистический характер проекта социал-демократов и настаивал на необходимости сохранения большей автономии национальных государств.

Особую позицию занял Георгий Гвазава, который выразил сомнения в возможности создания как федерации, так и конфедерации в Закавказье. Он отмечал существенные различия во внешнеполитических приоритетах республик: Грузия ориентировалась на Запад, Азербайджан – на Стамбул, Армения – на Британию и Россию. При этом передача полномочий центру не отвечала интересам Грузии, так как её представители оказывались в меньшинстве.

Позиция Серго Джапаридзе, представлявшего социал-демократическую партию, основывалась на необходимости создания “сильного союза” для защиты национальных, экономических и демократических интересов Грузии.

Аргументация Джапаридзе строилась на следующих положениях: во-первых, малочисленность грузинской нации требовала наличия сильного покровителя в лице закавказского союза; во-вторых, создание единого экономического пространства было необходимо для обеспечения равных условий труда и конкуренции; в-третьих, централизация управления в ключевых сферах (внешняя политика, военное дело, финансы, таможня) рассматривалась как залог успешного развития региона.

Однако данный проект подвергся серьезной критике со стороны других политических сил. Павел Сакварелидзе отмечал, что предложенная модель не соответствует ни федерации, ни конфедерации, а также выражал сомнения в возможности создания федеративного союза из-за разного уровня развития народов Закавказья. Григол Рцхиладзе указывал на империалистический характер проекта социал-демократов и настаивал на необходимости сохранения большей автономии национальных государств [12].

Особую позицию занял Георгий Гвазава, представитель политического руководства Грузии, который выразил сомнения в возможности создания как федерации, так и конфедерации в Закавказье. Он отмечал существенные различия во внешнеполитических приоритетах республик: Грузия ориентировалась на Запад, Азербайджан – на Стамбул, Армения – на Британию и Россию. При этом передача полномочий центру не отвечала интересам Грузии, так как её представители оказывались в меньшинстве [13].

Серго Джапаридзе, лидер социал-демократической партии Грузии, выступал за необходимость создания «сильного союза» для защиты национальных, экономических и демократических интересов Грузии [14].

Аргументация Джапаридзе строилась на следующих положениях: во-первых, малочисленность грузинской нации требовала наличия сильного покровителя в лице закавказского союза; во-вторых, создание единого экономического пространства было необходимо для обеспечения равных условий труда и конкуренции; в-третьих, централизация управления в ключевых сферах (внешняя политика, военное дело, финансы, таможня) рассматривалась как залог успешного развития региона [15].

Однако данная концепция встретила серьезную критику со стороны других политических сил. Павел Сакварелидзе и Григол Рцхиладзе, представители оппозиционных кругов, указывали на несоответствие предложенной модели классическим принципам федеративного устройства. Они отмечали невозможность создания эффективной федерации из-за существенного различия в уровне культурного и экономического развития народов Закавказья [16].

Особую позицию заняла Национально-демократическая партия Грузии, выступавшая за провозглашение независимости страны и создание лишь консультативного органа для урегулирования общих вопросов. Представители партии подчеркивали отсутствие у Закавказского совета законных полномочий для принятия решений о создании федеративного государства [17].

Изучение дискуссий в Национальном совете выявляет фундаментальные разногласия между политическими силами:

Во-первых, разногласия касались самого принципа объединения - от создания “сильного союза” до формирования лишь консультативного органа.

Во-вторых, обсуждался вопрос о соотношении централизации и автономии - от передачи широкого круга полномочий центру до минимизации его компетенции.

В-третьих, существовали серьезные расхождения в понимании правовых основ объединения и механизмов принятия решений.

Социал-демократическая позиция основывалась на убеждении о невозможности самостоятельного существования “малой нации”. Они аргументировали свою позицию национальными, экономическими и демократическими интересами. В частности, указывалось на необходимость единого контроля над нефтяными ресурсами, единых условий труда и общей денежной системы для обеспечения конкурентоспособности грузинского производства.

Экономические аргументы социал-демократов строились вокруг тезиса о необходимости единого экономического пространства. Они подчеркивали, что без создания сильного союза Грузии столкнется с серьезными экономическими трудностями, включая отсутствие доступа к нефтяным ресурсам и невыгодные условия конкуренции с производствами, работающими по 12-часовому рабочему дню.

Политические позиции различных фракций формировали широкий спектр подходов к государственному устройству: от социал-демократического “унитарного федерализма” до требований о создании суверенного государства национал-демократами. При этом социал-федералисты пытались найти компромисс между федеративным и конфедеративным устройством.

Анализ ситуации показывает, что радикальное различие в позициях социал-демократов и национал-демократов было обусловлено не только идеологическими приоритетами, но и различным видением международной ситуации и национальных проблем. Социал-демократы, придерживаясь марксистского идеала большого государства, после неудачи с идеей “большой демократической России” пытались сохранить единство Закавказья.

Примечательно, что в ходе дискуссий сформировались два основных полюса: сторонники сильного централизованного государства и приверженцы независимости. При этом позиции других политических сил располагались между этими полюсами, предлагая различные варианты компромисса.

Социал-демократическая концепция “сильного союза” основывалась на необходимости передачи широких полномочий федеральному центру. Аргументация строилась на трех основных положениях:

Во-первых, подчеркивалась необходимость защиты национальных интересов малочисленной грузинской нации через создание сильного закавказского союза.

Во-вторых, указывалась экономическая целесообразность централизованного управления, особенно в вопросах контроля над нефтяными ресурсами.

В-третьих, обосновывалась необходимость унификации трудового законодательства для обеспечения равных экономических условий в регионе.

При этом социал-демократы предлагали создание единой представительной палаты как законодательного органа федерации, что вызвало серьезные возражения со стороны других политических сил.

Национал-демократическая позиция базировалась на принципах “реальной политики” и имела ряд существенных отличий:

Во-первых, ставилась под сомнение возможность создания единого закавказского государства из-за противоречивых интересов различных народов региона.

Во-вторых, предлагался курс на независимость Грузии при сохранении тесных контактов с соседними народами.

В-третьих, акцентировалось внимание на необходимости ориентации на европейские державы, в частности на Германию, как на потенциального союзника.

Примечательно, что дискуссия о суверенитете Грузии развернулась в мае 1918 года, за десять дней до его провозглашения, что свидетельствует о сложности процесса государственного строительства в регионе.

При этом наблюдается существенное различие в понимании роли национального и федеративного уровней власти, что оказало существенное влияние на дальнейший ход событий.

Проведенный анализ демонстрирует сложность процесса федеративного строительства в многонациональном регионе. Выявленные противоречия между политическими силами указывают на необходимость тщательного учета национальных интересов при формировании федеративных отношений.

Полученные результаты позволяют выявить конкретные факторы, влияющие на успешность федеративного строительства:

- степень централизации власти и распределение полномочий между центром и регионами
- механизмы согласования интересов различных этнических групп
- наличие эффективных процедур принятия совместных решений
- экономическая интеграция регионов
- унификация законодательства при сохранении региональной специфики.

Также определены основные проблемы, с которыми сталкиваются политические силы в процессе разработки конституционных документов:

- противоречия между требованиями национального самоопределения и необходимостью централизованного управления
- разногласия по вопросам контроля над природными ресурсами
- сложности в согласовании различных моделей представительства в законодательных органах
- трудности в создании единых правовых норм при сохранении региональных особенностей
- противостояние между сторонниками сильной централизации и региональной автономии.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблематики связаны с более глубоким изучением механизмов взаимодействия различных политических сил в процессе федеративного строительства, анализом влияния внешних факторов на формирование государственного устройства Закавказья и сравнительным исследованием различных моделей федеративного строительства начала XX века.

Особого внимания заслуживает изучение вопроса о соотношении национального и федеративного начал в государственном строительстве, а также анализ влияния геополитических факторов на формирование федеративных отношений в регионе.

Проведенное исследование процесса создания Закавказской федерации и особенностей её законотворческой деятельности позволяет сделать ряд важных выводов.

В ходе работы конституционных органов выявились фундаментальные противоречия между различными политическими силами относительно характера государственного устройства региона.

Анализ дискуссий в Национальном совете Грузии показал наличие нескольких подходов к формированию федеративных отношений. Социал-демократическая концепция “сильного союза” встретила серьезное сопротивление со стороны других политических сил, которые указывали на несоответствие данной модели федеративным принципам и невозможность её реализации в условиях Закавказья.

Особую значимость представляет критика проекта со стороны представителей различных партий, указывавших на невозможность создания эффективной системы управления из-за различий в геополитических ориентациях и уровнях развития народов региона. Показательно, что даже те сферы, которые предполагалось передать центральному управлению, вызвали серьезные разногласия между представителями национальных республик.

Исследование демонстрирует сложность процесса федеративного строительства в многонациональном регионе и необходимость учета специфики каждого народа при разработке конституционных основ. Выявленные противоречия в подходах к формированию государственного устройства предопределили непрочность создаваемого федеративного образования.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы относительно механизмов формирования федеративных отношений и особенностей законотворческого процесса в многонациональных регионах. В частности, представляется возможным выявить ключевые факторы, оказывающие влияние на успешность федеративного строительства, а также определить основные

проблемы, с которыми сталкиваются политические силы в процессе разработки конституционных документов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллаев, Я. С. Борьба за международное признание Азербайджанской демократической республики в 1918 г. / Я. С. Абдуллаев, В. Б. Лобанов, К. А. Гомон // Клио. – 2018. – № 9(141). – С. 132.
2. Борьба за победу Советской власти в Грузии: документы и материалы (1917–1921 гг.). – Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1958. – 786 с.
3. Дарабади, П. Г. Военно-политическая история Азербайджана (1917–1920 годы) / П. Г. Дарабади. – Баку: Кавказ. – 2013. – 296 с.
4. Декреты Советской власти: в 2 т. – Т. 1. – М.: Госполитиздат. – 1957. – 626 с.
5. Деникин, А. И. Очерки русской смуты / А. И. Деникин. – М.: Мысль. – 1991. – 205 с.
6. Денстервиль, Л. Британский империализм в Баку и Персии. 1917–1918: воспоминания / Л. Денстервиль. – Тифлис: Советский Кавказ. – 1925. – 281 с.
7. Документы внешней политики СССР: в 2 т. – Т. 2. – М.: Политиздат. – 1958. – 807 с.
8. Документы и материалы по внешней политике Закавказья и Грузии. – Тифлис. – 1919. – 512 с.
9. Закавказский Сейм: стенографический отчет. 10 февраля 1918 г. – Тифлис. – 1919. – 936 с.
10. Каземзаде, Ф. Борьба за Закавказье (1917–1921) / Ф. Каземзаде. – Баку: SA&CC Press. – 2010. – 328 с.
11. Ллойд-Джордж, Д. Правда о мирных договорах: в 2 т. / Д. Ллойд-Джордж – Т. 1. – М.: Изд-во иностранной литературы. – 1957. – 655 с.
12. Лобанов, В. Б. Атаман Терского казачьего войска М. А. Караулов в 1917 г. / В. Б. Лобанов, А. С. Пученков // Вестник Орловского государственного университета. – 2013. – № 1(30). – С. 66–68.
13. Лудшувейт, Е. Ф. Турция в годы Первой мировой войны 1914–1918 гг. / Е. Ф. Лудшувейт. – М.: Издательство Московского университета. – 1966. – 86 с.
14. Джапаридзе, С. Политические записки / С. Джапаридзе. – Тб.: Сабчота Сакартвело. – 1990. – 245 с.
15. Михайлов, В. В. «Мусульманский вопрос» и российская революция: Турция, Россия и Закавказье в период с февраля 1917 г. по март 1918 г. // Клио. – 2016. – № 9 (117). – С. 139–146.
16. Михайлов, В. В. Развал русского Кавказского фронта и начало турецкой интервенции в Закавказье в конце 1917 – начале 1918 гг. // Клио. – 2017. – № 2(122). – С. 143–152.
17. Михайлов, В. В. Российская революция и переговоры английского премьер-министра Дэвида Ллойда Джорджа о сепаратном мире с Османской империей в 1917–1918 гг. (по материалам английских архивов) // Клио. – 2017. – № 4(124). – С. 166–173.

И.Р. Калитин, О.А. Анипирова, Д.В. Щукин

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА КАК КАТАЛИЗАТОР НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: ЕЁ РОЛЬ И ВЛИЯНИЕ НА ВНЕШНЮЮ ПОЛИТИКУ СОВРЕМЕННОГО ГОСУДАРСТВА

Аннотация: Великая Отечественная война стала важным катализатором национального самосознания в России, объединив людей и укрепив их идентичность. Память о войне продолжает оказывать влияние на современное российское общество и политику, служа инструментом патриотического воспитания и национального единства. Победа СССР укрепила международный авторитет России, что отражается в её внешней политике, акцентирующей внимание на исторической правде и борьбе с пересмотром итогов войны.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, национальное самосознание, патриотическое воспитание, национальное единство, историческая память, международный авторитет, глобальная безопасность.

THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A CATALYST OF NATIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN THE RUSSIAN FEDERATION: ITS ROLE AND INFLUENCE ON THE FOREIGN POLICY OF THE MODERN STATE

Abstract. The Great Patriotic War became an important catalyst for national self-awareness in Russia, uniting people and strengthening their identity. The memory of the war continues to influence modern Russian society and politics, serving as an instrument of patriotic education and national unity. The victory of the USSR strengthened Russia's international authority, which is reflected in its foreign policy, which emphasizes historical truth and the fight against revising the results of the war.

Key words: Great Patriotic War, national self-awareness, patriotic education, national unity, historical memory, international authority, global security.

Великая Отечественная война, разразившаяся в 1941 году, стала не только испытанием на прочность для Советского Союза, но и мощным катализатором национального самосознания, которое продолжает оказывать влияние на современную Российскую Федерацию. В те суровые годы, когда фашистская Германия вторглась на территорию СССР, миллионы людей были вынуждены покинуть свои дома и искать убежище в других регионах страны. Поволжье, Урал, Сибирь, Дальний Восток, а также республики Средней Азии и Закавказья стали новым домом для многих эвакуированных граждан.

Жители всех областей СССР проявили невероятное мужество и доброту, поддерживая друг друга в это тяжелое время. Взаимопомощь и дружба народов стали настоящей несокрушимой крепостью, против которой были бессильны любые вражеские силы. Это единство, возникшее в условиях войны, стало основой для формирования нового уровня национального самосознания, которое продолжает жить в сердцах россиян и по сей день.

Правительство Советского Союза, Красная Армия и простые граждане внесли решающий вклад в разгром нацизма. Несмотря на попытки некоторых современных политиков пересмотреть итоги войны, невозможно отрицать героизм и самоотверженность тех, кто сражался на передовой и в тылу. Битвы под Белостоком и Могилевом, Уманью и Киевом, Вязмой и Харьковом стали настоящими символами стойкости и мужества советских солдат, которые, несмотря на окружение и превосходящие силы противника, продолжали бороться до последнего.

Великая Отечественная война оставила глубокий след в коллективной памяти россиян. Победа в этой войне стала символом национальной гордости и стойкости, а также важным элементом национальной идентичности. Воспоминания о героизме и жертвах, принесенных в этой войне, продолжают оказывать влияние на современное российское общество и политику. Война стала важным элементом патриотического воспитания, а память о ней используется для укрепления национального единства и сплоченности.

Необходимо отметить, что в период войны у немалого количества людей не только в СССР, но и во всём мире был возведён в абсолют страх, растерянность, отчаяние, поэтому имело место предательство и дезертирство. В нашей стране давали о себе знать жестокие разломы, порождённые революцией и Гражданской войной, безразличное и воинствующее отношение к национальной истории, традициям, вере, которые насаждались особенно в первые годы после прихода к власти большевиков, которые в дальнейшем не раз обращались к представителям церкви и к образам исторических героев-победителей. Однако, как отмечает в своей статье «75 лет великой победы: общая ответственность перед историей и будущим» В.В. Путин, «... общий настрой советских граждан и наших соотечественников, оказавшихся за рубежом, был другим – сберечь, спасти Родину. Это был настоящий, неудержимый порыв. Люди искали опору в истинных патриотических ценностях» [3, 33].

Воспоминания о героизме и жертвах, принесенных в этой войне, продолжают оказывать влияние на современное российское общество и политику. Война стала важным элементом пат-

риотического воспитания, а память о ней используется для укрепления национального единства и сплоченности, так как оставившая неизгладимый след в коллективной памяти россиян, она стала не просто историческим событием, но и мощным катализатором формирования национального самосознания, где победа в войне стала символом национальной гордости и стойкости того поколения граждан не только России, но и всего СССР.

Воспоминания о тех тяжелых годах, о героизме и жертвах, которые принесли советские граждане, продолжают жить в сердцах миллионов людей, передаваясь из поколения в поколение. Эти воспоминания стали неотъемлемой частью национальной идентичности, формируя основу для патриотического воспитания и укрепления национального единства.

В каждом уголке России можно найти памятники, мемориалы, музеи и выставки посвященные героическим личностям и события периода Великой Отечественной войны. Эти места стали своеобразными храмами памяти, куда приходят люди, чтобы почтить павших, вспомнить о подвигах и испытаниях, которые выпали на долю их предков. В школы приглашают ветеранов или их детей, которые делятся своими воспоминаниями, рассказывая о том, как они сражались за свободу и независимость своей Родины. Эти рассказы, полные боли и гордости, становятся живыми уроками истории, которые невозможно забыть.

Память о войне также находит отражение в искусстве и литературе. Фильмы, книги, песни, посвященные Великой Отечественной войне, продолжают вдохновлять и трогать сердца людей. Они напоминают о том, какой ценой была завоевана победа, и учат ценить мир и свободу. Эти произведения искусства становятся связующим звеном между поколениями, помогая сохранить и передать память о войне будущим поколениям.

Великая Отечественная война также оказала значительное влияние на современную политику России. Память о войне используется для укрепления национального единства и сплоченности. Важные государственные праздники, такие как День Победы, стали символами национальной гордости и стойкости. В эти дни по всей стране проходят парады, митинги и другие мероприятия, посвященные памяти героев войны. Люди выходят на улицы с портретами своих предков, участвовавших в войне, в рамках акции «Бессмертный полк», демонстрируя тем самым свою связь с историей и уважение к подвигам своих предков.

Примером может выступить город Елец Липецкой области, где каждое 9 декабря проходит торжественный митинг (рис. 1), посвященный годовщине Елецкой наступательной операции во время которого люди приходят к Вечному огню и отдают дань памяти советским защитникам, отдавшим свою жизнь за освобождение города.



Рис. 1. Торжественный митинг, посвященный 83-й годовщине Елецкой наступательной операции.

Данный город в годы Великой отечественной войны стал преградой на пути врага в Москву и вошел в историю как город, с которого начался один из переломных этапов войны, а также стал первым крупным городом, освобожденным от немецкой оккупации, в боях за который немцам был нанесен первый с начала войны серьезный удар.

Победа Красной Армии в Ельце стала символом стойкости и мужества советского народа. Войска под командованием генерал-лейтенанта Костенко разгромили немецко-фашистские силы и освободили город, что стало важным этапом в контрнаступлении на Юго-Западном фронте. Это событие нашло отражение в статьях корреспондентов: М. Рузова «Как был взят город Елец» [4, 1]; Л. Огнева «Елец занят советскими войсками» [2, 2] и других корреспондентов, которые подробно описывали героизм советских солдат.

Радиопередачи из освобожденного Ельца, транслируемые на всю страну, стали символом возрождения и надежды. Они рассказывали о восстановлении нормальной жизни в городе, о том, как быстро залечиваются раны, нанесенные фашистскими оккупантами. Эти сообщения укрепляли веру в победу и вдохновляли людей на дальнейшую борьбу.

События 9 декабря также отражены в стихотворениях корреспондентов Михаила Луконина «В Ельце» [1, 31-32], который участвовал в освобождении города Ельца, и Якова Хелемского «Из дневников 41 года», которые находились под впечатлением об освобождении города.

В современности город Елец, указом президента РФ В.В. Путина был удостоен звания «Город воинской славы» за «мужество, стойкость и массовый героизм, проявленные защитниками города в борьбе за свободу и независимость Отечества» [5], в честь данного знаменательного события для ельчан был создан величественный монумент на Красной площади Ельца, торжественное открытие которого состоялось 7 мая 2010 года (Рис. 2).



Рис. 2. Стела «Город воинской славы»

Таким образом, Великая Отечественная война стала важным элементом национального самосознания в России. Она объединила людей, помогла осознать свою идентичность и гордость за свою страну. Память о войне продолжает жить в сердцах россиян, оказывая влияние на современное общество и политику, и служит важным инструментом патриотического воспитания и укрепления национального единства.

Победа СССР в Великой Отечественной войне с фашистской Германией, имевшей в своём распоряжении экономические и людские ресурсы почти всей Европы, не только стала катализатором

ром национального самосознания у россиян, но и дала возможность Российской Федерации как правопреемнице СССР считаться одной из самых влиятельных сверхдержав.

Указанные перемены имели решающее значение для международных отношений не только послевоенной эпохи, но и после распада СССР. Если до Второй мировой войны международный правопорядок поддерживался благодаря хрупкому балансу сил внутри целой совокупности приблизительно равных по своему экономическому, военному, политическому потенциалу государств, таких как Великобритания, Германия, Франция, Япония, США и СССР, то в послевоенную эпоху международный правопорядок стал определяться балансом сил между США и СССР.

Современная Российская Федерация активно использует наследие Великой Отечественной войны в своей внешней политике. Это проявляется в акценте на исторической правде и борьбе с попытками пересмотра итогов войны. Россия позиционирует себя как страна, которая внесла решающий вклад в победу над фашизмом, и это служит основой для укрепления ее международного авторитета. Внешняя политика России часто апеллирует к исторической памяти, чтобы подчеркнуть свою роль в обеспечении глобальной безопасности и стабильности, что подчеркивается в «Концепция внешней политики Российской Федерации» которая была утверждена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 31 марта 2023 года, где в общем положении в 5 пункте указывается: «Место России в мире определяется наличием у нее значительных ресурсов во всех сферах жизнедеятельности, ее статусом постоянного члена Совета Безопасности Организации Объединенных Наций (ООН), участника ведущих межгосударственных организаций и объединений, одной из двух крупнейших ядерных держав, государства – правопреемника (правопродолжателя) Союза ССР» [6, 2].

В данной концепции также указывается на решающий вклад России в победу во Второй мировой войне, а также на её роль в создании современной системы международных отношений, где она выступает «в качестве одного из суверенных центров мирового развития и выполняет исторически сложившуюся уникальную миссию по поддержанию глобального баланса сил и выстраиванию многополярной международной системы» [6, 2].

Вторая мировая война также повлияла на восприятие Россией своих геополитических интересов и вопросов безопасности. Опыт войны, когда СССР столкнулся с угрозой нацистской агрессии, сформировал у российской элиты убеждение в необходимости создания буферных зон и поддержания сильной армии. Это отразилось в стремлении России к сохранению влияния в странах бывшего Советского Союза и Восточной Европы. Примером может служить политика в отношении Украины и Грузии, где Россия и по сегодняшний день стремится предотвратить расширение НАТО и ЕС, рассматривая это как угрозу своей безопасности.

Отношения России с западными странами также несут на себе отпечаток Второй мировой войны. После войны СССР и Запад вступили в период холодной войны, который оставил глубокие следы в международных отношениях. Современная Россия часто апеллирует к урокам войны, чтобы оправдать свои действия на международной арене. Например, в контексте сирийского конфликта Россия позиционировала себя как борца с терроризмом, проводя параллели с борьбой против нацизма.

Фальсификация значимости событий Великой Отечественной войны для современной России является сложным и многогранным процессом, который основывается не всегда на небезосновательных причинах и приводит ко многим дискуссиям не только среди граждан страны, но и историков.

Одним из ключевых направлений фальсификации является попытка пересмотреть причины начала войны и роль различных государств в этом процессе. Некоторые исследователи и политики пытаются представить Советский Союз не как жертву агрессии, а как одного из инициаторов конфликта, указывая на заключенный пакт Молотова-Риббентропа и дальнейший раздел Польских территорий, после которого в составе Белорусской Республики появились Брестская и Витебская области, к Украине присоединились Тернопольская, Станиславская, Львовская, Ровенская и Волинская области, а к Литве был присоединен Виленский край, однако данное соглашение не даёт оснований для вывода о том, что СССР стал агрессором по отношению к Германии или к Польше,

так как один из польских маршалов Рыдз-Смигла сам дал приказ о невступлении в бои, чтобы не вступать в конфронтацию с советскими солдатами.

Еще одним направлением является умаление вклада Советского Союза в победу над нацистской Германией. Это может проявляться в преувеличении роли западных союзников или в игнорировании ключевых сражений, таких как Сталинградская битва или Курская дуга. Так же некоторые фальсификаторы пытаются минимизировать или отрицать преступления, совершенные нацистами и их союзниками на оккупированных территориях. А также в некоторых странах предпринимаются попытки пересмотреть историю оккупации и представить коллаборационистов как борцов за независимость, что искажает реальную картину их действий и мотивов.

Современная Россия активно борется с фальсификацией истории Великой Отечественной войны на различных уровнях. Эта борьба включает в себя как законодательные меры, так и общественные инициативы. В России были приняты законы, направленные на защиту исторической правды о Великой Отечественной войне. В 2014 году был принят закон, который предусматривает уголовную ответственность за реабилитацию нацизма и распространение заведомо ложных сведений о деятельности СССР в годы войны [7], данный закон стал важным инструментом в борьбе с фальсификацией истории.

Важную роль в противодействии фальсификации играет система образования. В школах и вузах России уделяется большое внимание изучению истории Великой Отечественной войны, проводятся уроки памяти, организуются выставки и встречи с ветеранами. Помимо прочего Россия активно сотрудничает с другими странами и международными организациями в вопросах сохранения исторической памяти. Это включает в себя совместные проекты по восстановлению памятников, проведение конференций и семинаров, посвященных истории Второй мировой войны.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что Великая Отечественная война, оставившая неизгладимый след в истории и коллективной памяти народов бывшего Советского Союза, продолжает оказывать значительное влияние на современное российское общество и его внешнюю политику. Этот период стал не только испытанием на прочность, но и катализатором формирования национального самосознания, которое и сегодня играет ключевую роль в укреплении национального единства и патриотического воспитания.

Память о войне, о героизме и жертвах, принесенных советскими гражданами, стала неотъемлемой частью национальной идентичности России. Она находит отражение в многочисленных памятниках, мемориалах и культурных произведениях, которые служат связующим звеном между поколениями, передавая важные уроки истории. Эти элементы культурного наследия помогают сохранить и передать память о войне будущим поколениям, укрепляя чувство гордости и стойкости.

Влияние Великой Отечественной войны на современную политику России проявляется в акценте на исторической правде и борьбе с попытками пересмотра итогов войны. Россия активно использует наследие войны для укрепления своего международного авторитета, подчеркивая свою роль в победе над фашизмом и в обеспечении глобальной безопасности. Это становится важным элементом внешней политики, направленной на поддержание многополярного мирового порядка и глобального баланса сил.

Таким образом, Великая Отечественная война остается важным элементом национального самосознания и внешней политики России. Она объединяет людей, помогает осознать свою идентичность и гордость за свою страну, служит важным инструментом патриотического воспитания и укрепления национального единства, а также способствует укреплению международного авторитета России как одной из ведущих мировых держав.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Луконин, М. К. В Ельце / М. К. Луконин // Фронтовые стихи / М. К. Луконин. – Москва: Советская Россия. – 1981. – С. 31-32.
2. Огнев, Л. Елец занят советскими войсками / Л. Огнев // Правда. – № 343 – 1941. – 11 дек. – С. 2.
3. Путин, В. В. 75 лет Великой Победы: общая ответственность перед историей и будущим / В.В. Путин // Администрация Президента России. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63527> (Дата обращения: 10.12.2024).
4. Рузов, М. Как был взят город Елец / М. Рузов // Известия. – № 292 – 1941. – 10 дек. – С. 1.

5. Указ Президента Российской Федерации от 08.10.2007 г. № 1347 «О присвоении г. Ельцу почетного звания Российской Федерации «Город воинской славы»» // Собрании законодательства Российской Федерации – 15.10.2007 – № 42 – ст. 5016.
6. Указ Президента Российской Федерации от 31.03.2023 г. № 229 «Об утверждении Концепции внешней политики Российской Федерации» // Собрании законодательства Российской Федерации – 03.04.2023 – №42 – ст. 2406.
7. Федеральный закон от 05.05.2014 г. № 128-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации – 05.05.2014 – №128 – ст. 2333.

П.С. Качевский

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМЫ ДВИЖУЩИХ СИЛ ПРОЦЕССА АНТРОПОГЕНЕЗА В ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать процесс научного исследования проблемы причин и факторов антропогенеза, протекавшего на ранних этапах истории первобытного общества. Критически рассматриваются основные научные концепции антропогенеза, в том числе эволюционизм и теории мутагенеза. Изложено авторское видение схемы эволюционного древа ископаемых видов семейства гоминид.

Ключевые слова: антропогенез, мутация, эволюционизм, гоминиды, факторы происхождения, трудовая теория Энгельса.

P.S. Kachevsky

ON THE ISSUE OF STUDYING THE PROBLEM OF DRIVING FORCES OF THE PROCESS OF ANTHROPOGENESIS IN HISTORICAL SCIENCE

Abstract. The article attempts to analyze the process of scientific research into the problem of causes and factors of anthropogenesis, which took place in the early stages of the history of primitive society. The main scientific concepts of anthropogenesis, including evolutionism and theories of mutagenesis, are critically examined. The author's vision of the scheme of the evolutionary tree of fossil species of the hominid family is presented.

Key words: anthropogenesis, mutation, evolutionism, hominids, factors of origin, Engels' labor theory

Антропогенез – это исторический процесс выделения человека из окружающего животного мира, протекавший под воздействием как природных (естественных) факторов, так и под влиянием социальных факторов его развития и существования в рамках первобытнообщинного строя. Научный термин «антропогенез» происходит от двух греческих слов; «антропос» – человек и «генезис» – формирование, происхождение, развитие. Процесс антропогенеза изучает специальная научная дисциплина – физическая антропология. Она формируется во второй половине XIX – начале XX вв. сначала в странах Западной Европы и в США, а в 1920-1930-е гг. – и в Советской России (СССР). Антропологи этих стран внесли основополагающий вклад в изучение ключевых проблем процесса антропогенеза, в частности, это вопрос о причинах и условиях происхождения предков человека современного физического типа, вопрос о первоначальной родине (прародине) предков человека, проблема появления и расселения по Земле неантропа – непосредственного предка современного человека, а также проблема формирования расовых групп и подгрупп в составе человека разумного на протяжении длительной истории первобытного общества.

Зачастую историки, исследующие первобытное общество (т.н. протоисторики), говорят о развитии в нём процесса антропосоциогенеза, понимая под ним антропогенез, обусловленный и направляемый преимущественно социальными факторами развития древнего человека [1; 2; 3; 4].

По проблеме движущих сил (причин) развития процесса антропогенеза в ходе истории первобытного общества, сложилось несколько различных точек зрения:

1) Теория креационизма

Она предполагает сотворение человека в современном физическом облике по воле Бога или нескольких божеств, то есть сверхъестественных существ (название концепции происходит от древнелатинского слова «креацио» - т.е. сотворение). Сторонники этой концепции отрицают решающую роль в происхождении человека материальных условий его существования и природных факторов развития в целом. Объединяет их и то, что формирование человека как особого биологического вида связывается с незримым, и притом постоянным, воздействием на него нематериальных сил, стоящих за рамками земного физического мира, но при этом всецело управляющих им. Также отрицается креационистами возможность происхождения человека от существовавших на заре первобытнообщинного строя человекоподобных предков современного вида *Homo sapiens* [1]. Теория креационизма сформировалась еще в эпоху Древнего мира в кругах религиозно настроенных ученых и к настоящему времени разделяется многими людьми, верующими в Бога или во множество божественных существ (например, христианами, мусульманами и лицами иных вероисповеданий).

2) Античная концепция «золотого века»

Приверженцы этой теории опираются на взгляды древнегреческого поэта Гесиода (жившего около VIII века до н.э.), который в поэме «Труды и дни» представлял жизнь древнейших людей как идеальное существование в период, метафорически обозначенный им как «золотой век». В дальнейшем, по мнению Гесиода, условия жизни людей постоянно ухудшались по воле богов, заведовавших людям. Из-за них у человечества появились болезни, голод и смерть, социальное неравенство и военные конфликты, у людей уменьшились продолжительность жизни и внешние антропометрические показатели (рост, вес, тип телосложения). Поэтому «золотой век» завершился историческим регрессом, то есть движением общества от лучших материальных условий существования ко все более худшим. Следовательно, для Гесиода и для более поздних сторонников его концептуального подхода к историческому процессу, окончание первобытной эпохи, связанное с образованием государственности, общественного неравенства и культуры в целом, не является позитивным для жизни человечества. Эпоха цивилизаций считается намного худшим временем для человечества, чем идеализируемая ими «первобытная старина» (т.н. «архаика») [4].

3) Натурфилософская концепция Лукреция Карра

Впервые сформулирована древнеримским поэтом и мыслителем Лукрецием Карром в I веке до н.э., в поэме «О природе вещей». Лукреций опирался на философские взгляды некоторых древнегреческих мыслителей VI-IV вв. до н.э. (Пифагора, Демокрита, Аристотеля). Он сформулировал представление о происхождении первых людей из окружавшего их звероподобных предков животного мира под воздействием неблагоприятных природно-климатических условий. Борьба за выживание в этих условиях побудила древнейшего человека измениться не только внешне, но и развивать свою материальную культуру и быт, а также создавать элементы духовной культуры (искусство, религиозные представления и научные знания). Следовательно, Лукреций отрицал наличие в первобытном прошлом человечества «золотого века», то есть он не был склонен идеализировать условия существования древних людей, в отличие от Гесиода. Лукреций Карр создал первую в истории концепцию прогрессивного развития материальной и духовной культуры человечества, а также внешнего облика самих людей, от более примитивных форм культуры и быта к более сложным, от низшего к высшему [4].

4) Эволюционная теория Чарльза Дарвина

Сложилась во второй половине XIX столетия, в результате бурного и успешного развития естественных и гуманитарных наук в Западной Европе, начиная с эпохи Просвещения. Эволюционная теория происхождения человека, как и других видов живых существ на Земле, была разработана и сформулирована британским биологом Чарльзом Дарвином в трудах «Происхождение

видов» (1859 г.) и «Происхождение человека и половой отбор» (1871 г.). Дарвин опирался не только на результаты собственных биологических исследований, но и на концепции естественно-го, а не божественного происхождения человека от более примитивных живых существ, представленные в работах французских естествоиспытателей XVIII – первой половины XIX вв. Жан-Батиста Ламарка и Жоржа Кювье. Учение Ламарка оказало определенное, хотя и не решающее, влияние на формирование эволюционной теории Дарвина. Идея Кювье о биологической и генетической близости предков человека к высшим обезьянам (*отряда приматов* - шимпанзе и горилле) также вошла составным элементом в учение Ч. Дарвина о происхождении человека.

Однако Дарвин пошел дальше Кювье и Ламарка, он обосновал действие механизма эволюции на предков человека, которая и привела к их преобразению в человека разумного. Причем темпы эволюции предполагались им как очень медленные, преобразование видов должно было занимать несколько миллионов лет, поэтому биологическая эволюция предков человека в направлении формирования человека разумного представлялась Дарвину очень медленным и плавным процессом, впрочем, имевшим необратимый характер [3].

Согласно учению Дарвина, главными движущими силами эволюционного процесса развития биологических видов, в том числе и предков человека (включенных к тому времени наукой в зоологическое *семейство гоминид*, то есть человекоподобных существ), являются четыре последовательно действующих процесса: изменчивость, наследственность, межвидовая и внутривидовая борьба за выживание, а также естественный (или половой) отбор [4].

Существенным недостатком эволюционной теории Дарвина остается то обстоятельство, что темпы смены предковых видов современного человека на заре истории первобытного общества оказались существенно выше предполагавшегося Дарвином медленного характера накопления позитивных биологических изменений внутри каждого предкового вида в рамках биологического семейства гоминид. В частности, археологические и антропологические исследования в течение XX столетия доказали, что смена видов древнейших людей (*архантропов*) древними предками человека (*палеоантропами*) произошла в течение не более чем 50-100 тысяч лет, а смена палеоантропов людьми современного физического типа (*неоантропами-кроманьонцами*) заняла еще меньший промежуток времени (около 5-10 тысяч лет). Поэтому оставалось неясным, какие факторы ускорили темпы биологической эволюции предков человека в сторону их *сапиентации* - перехода к человеку разумному [1].

Также непонятно, почему некоторые, возникшие эволюционным путем, новые физические признаки человека (например, двуногое прямохождение, ослабленные челюсти и зубы, а также редуцированные ногти) не привели к его вымиранию в борьбе за существование с более приспособленными к охоте хищниками саванн и джунглей тропических стран Азии или Африки, где предполагалось формирование древнейших людей. Очевидно, что для маневренной охоты бег на четырех ногах лучше и успешнее, чем бег на двух ногах. А слабые челюсти, зубы и ногти древних гоминид вовсе не являются позитивным эволюционным признаком, помогающим в борьбе за выживание с другими конкурирующими с гоминидами видами обезьян - понгидов: шимпанзе, гориллами, орангутанами и павианами.

Остается нерешенной и еще одна научная проблема, поставленная Ч. Дарвином - установление всех переходных звеньев (промежуточных биологических видов) в цепи эволюции от древнейших гоминид к современному человеку – неантропу.

5) Трудовая теория антропосоциогенеза

Ее автором является немецкий социолог и общественно-политический деятель середины – второй половины XIX века Фридрих Энгельс. Основы своей концепции происхождения человека Ф. Энгельс изложил в работах «Происхождение семьи, частной собственности и государства» (1884 г.), «Анти-Дюринг» и в других исследованиях [9]. В целом, принимая эволюционную теорию Дарвина, Ф. Энгельс попытался ее скорректировать. Помимо четырех вышеприведенных дарвиновских механизмов эволюции предков человека, Энгельс выделяет осознанную трудовую деятельность. По мнению Энгельса, биологическое и генетическое превращение обезьяноподобных существ в человека стало возможным в результате их целенаправленной коллективной трудовой деятельности по производству орудий труда и предметов быта, а также вследствие трудовой коо-

перации, стихийно возникшей в процессе совместной охоты на крупных стадных травоядных диких животных и собирательства дикорастущих растений.

Именно трудовая деятельность, по теории Ф. Энгельса, постепенно привела к накоплению и закреплению в генофонде человека таких полезных внешних признаков как необычайно развитая моторика передних конечностей (рук и пальцев), большой объем головного мозга, ставшего физической основой для высшей нервной деятельности (мышления и сознания, членораздельной речи), а также острое бинокулярное зрение и слух, умение ориентироваться в пространстве [9].

Но уже в первой половине XX столетия, во многом благодаря быстрому развитию биогенетики и нейрофизиологии в Европе, России и США, стали видны существенные недостатки и противоречия в трудовой теории происхождения человека, предложенной Энгельсом на основании достижений науки уже прошедшего XIX столетия. Прежде всего, выяснилось, что трудовая деятельность относится к группе сложных условных рефлексов, которые не могут передаваться по наследству биологическим путем и, тем самым, закрепляться в генофонде меняющегося вида. Поэтому трудовая деятельность предков человека не могла привести к увеличению объема их головного мозга и к постепенному усложнению его внутренней структуры, а также вызвать переход гоминид к хождению на двух нижних конечностях и к развитию моторики рук и пальцев. Следовательно, труд не мог сделать из обезьяноподобного существа человека. Однако несомненно, что трудовая деятельность решающим образом способствовала победе предков современного человека в борьбе за выживание с конкурентными видами хищников из других биологических семейств класса млекопитающих.

Таким образом, на современном этапе развития антропологии очевидно, что трудовая деятельность не смогла сделать человека человеком с точки зрения его биологической сущности, но при этом труд помог его предкам выжить и стать общественными существами, ведущими преимущественно коллективный образ жизни и быта. Труд не может выступать фактором, ускоряющим эволюцию предков человека, потому что орудийная деятельность предков человека фиксируется археологической наукой намного позднее того времени, когда сформировались эти самые предки (архантропы). Трудовая деятельность могла способствовать не только успеху предков человека в борьбе за выживание, но и положительному естественному отбору – завершающим процессам эволюционного механизма, исследованного Чарльзом Дарвином. Тогда как стимулировать два первично действующих механизма эволюции (изменчивость и наследственность) трудовая деятельность заведомо не могла.

б) Теория мутагенеза (или мутационная теория антропогенеза)

Сформировалась в антропологической науке в первой половине – середине XX столетия, под воздействием успешного развития естественных наук - ядерной физики, генетики и кибернетики. Сторонники мутационной концепции появления человека полагают, что превращение видовой группы высших приматов (австралопитеков) в древнейших гоминид произошло в результате воздействия на их генетический код радиационного облучения природного происхождения (например, подземного или космического радиоизлучения), вызвавшего спонтанную (то есть стихийную, ненаправленную разумом извне) мутацию – перекомбинацию части спирали ДНК в их геноме [5]. Именно вследствие мутационных генетических перемен предки человека приобрели все свои отличительные физические признаки – двуногое прямохождение, большой объем головного мозга, способность к речи (т.н. вторую сигнальную систему внутривидовой коммуникации), развитую моторику передних конечностей. Одним из позитивных последствий мутационного процесса считается развитие эндокринной системы человека в сторону повышения его репродуктивной способности, что привело к успешному размножению предков человека и способствовало выживанию человеческого вида в перспективе [6].

Мутационная теория удачно объясняет ускорение темпов эволюционного развития предков человека, что позволяет примирить эту теорию с концепциями как Ч. Дарвина, так и Ф. Энгельса. Способность к сознательному труду также может быть объяснена мутационным биологическим эффектом, повлиявшим на формирование в головном мозге предков человека нервных центров, отвечающих за развитие абстрактно-логического мышления (т.н. центр Брока) и членораздельной

речи, без которых невозможно воспроизводство и поддержание у человека трудовых умений и навыков [8].

Вместе с тем, к концу XX века выяснилось, что мутационные последствия от радиоактивного облучения живых существ в подавляющем большинстве случаев имеют негативный и необратимый характер, они приводят к вымиранию мутировавших особей и, тем самым, ставят под сомнение правомерность мутационной концепции антропогенеза. Ведь предки человека не вымерли сразу после создавшей их спонтанной радиационной мутации, а продолжали успешно выживать и прогрессировать, в биологическом смысле этого научного понятия.

7) Комбинированная теория антропогенеза

Она была разработана и предложена советским ученым Г.Н. Матюшиным в 1960-1980-е гг. Автор этой интересной концепции попытался согласовать и примирить точки зрения Дарвина, Энгельса и сторонников теории мутагенеза. Г.Н. Матюшин предположил, что отдаленные предки человека (австралопитековые обезьяны) примерно 5-3 млн. лет назад развивались в соответствии с теорией эволюции видов, разработанной Дарвином. Однако затем они подверглись природной спонтанной радиационной мутации в регионе Южной и Восточной Африки (около 3-2,5 млн. лет назад). Этот процесс ускорил темпы эволюционного развития и превратил мутировавших австралопитеков в гоминид - предков человека. В борьбе за выживание эти человекоподобные существа (архантропы и палеоантропы) сумели выработать и закрепить в своей коллективной памяти навыки и умения в области создания и использования искусственных орудий труда, что помогло им победить в этой борьбе и осуществить естественный отбор в свою пользу [5;6].

В целом, концепцию антропогенеза Г.Н. Матюшина можно представить в виде следующей упрощенной формулы:

Эволюция+мутация+труд = появление человека

Таким образом, основные теории антропогенеза имеют как свои несомненные сильные стороны в аспекте аргументации и логической стройности, так и свои существенные недостатки и изъяны. Поэтому к настоящему времени нельзя считать окончательно решенной ключевую проблему антропогенеза — какими были внешние условия и внутренние закономерности механизма формирования человека как уникального биологического вида.

Эволюционное древо предков человека современного физического типа

Общая схема биосоциальной эволюции предков человека современного физического типа реконструирована антропологами и археологами на протяжении последних полутора веков развития науки. Еще не все промежуточные звенья в эволюционной цепочке предков человека выявлены и определены с достаточной точностью. Поэтому остается немало дискуссионных и недостаточно изученных вопросов эволюции предков человека. В частности, это проблема перехода от архантропов к палеоантропам, а от последних — к неоантропам. Ниже предложен один из вариантов построения эволюционной цепочки, или эволюционного древа, семейства гоминид.

В биологической классификации вид человека относится к семейству гоминид, которое включается в отряд приматов, входящий, в свою очередь, в состав обширного биологического класса млекопитающих [2].

Этапы эволюции биологических видов семейства гоминид

1) вид «Человек умелый» (*Homo habilis*). Обитал в Африке около 3-1 млн. лет назад. Считается произошедшим, в результате спонтанного природного процесса мутагенеза, от австралопитековых обезьян этого региона [6].

2) вид «Человек прямоходящий» (*Homo erectus*), иначе называемый питекантроп. Обитал в Африке, Азии и Европе около 1- 0,2 млн. лет назад. Предполагается его мутационное происхождение от человека умелого [7].

3) вид «Человек разумный неандертальского типа» (*Homo sapiens neandertalensis*), иначе называемый палеоантроп. Населял Евразию и Африку примерно 250 - 35 тысяч лет назад. Гипотетически этот вид гоминид мог произойти от питекантропов [1].

4) вид «Человек разумный, разумнейший» (*Homo sapiens sapientissimus*), иначе называемый кроманьонский человек или неоантроп. Заселил Евразию, Африку, обе Америки и Австралию в

период 40-10 тысяч лет назад. Непосредственный генетический предок современного человека. Предполагается его происхождение от одной из расовых групп (популяций) палеоантропов [2].

В целом, к настоящему времени все известные антропологической науке виды семейства гоминид, кроме вида «Человек разумный, разумнейший», считаются вымершими. Причинами их вымирания обычно называют неблагоприятные природно-климатические условия существования, например, имевшее место глобальное оледенение, а также поражение в борьбе за выживание с видом «Человек разумный, разумнейший» и последовавшую за этим процессом генетическую деградацию видов предков человека [3].

Следует заметить, что изложенная автором настоящей статьи *Схема эволюционного древа семейства гоминид* имеет упрощенный характер. Она показывает только магистральные, основные, и оказавшиеся наиболее перспективными эволюционные линии развития видов семейства гоминид. Не показаны многочисленные, но при этом слабо изученные, боковые и тупиковые ветви эволюционного древа предков современного человека. Освещение этих аспектов проблематики антропогенеза выходит за рамки данной публикации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, В.П. Становление человечества / В. П. Алексеев. – М. : Политиздат, –1984. – 462 с.
2. Алексеев, В.П. Человек. Эволюция и таксономия: некоторые теоретические вопросы / В. П. Алексеев. – М. : Наука.– 1985. – 286 с.
3. Борисковский, П.И, Григорьев, Г.П. Возникновение человеческого общества. Палеолит Африки / П. И. Борисковский, Г. П. Григорьев. – Л. : Наука.– 1977. – 212 с.
4. Кнышенко, Ю.В. История первобытного общества : Курс лекций / Ю. В. Кнышенко. – Ростов н/Д.: изд-во Рост. ун-та.– 1973. – 343 с.
5. Матюшин, Г.Н. У колыбели истории / Г. Н. Матюшин. - М.: Просвещение.– 1972. – 180 с.
6. Матюшин, Г.Н. У истоков человечества / Г. Н. Матюшин. – М.: Мысль, – 1982. –144 с.
7. Ранов, В.А. Ранний палеолит Китая (изучение и современные представления) / Труды Международного Союза по изучению четверичного периода (ИНКВА). Комиссия по эволюции и палеоэкологии человека. – М.– 1999. – 109 с.
8. Рогинский, Я.Я. Современные проблемы антропогенеза / Я. Я. Рогинский. – М. : Знание.– 1969. –32 с.
9. Энгельс, Ф. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека / Фридрих Энгельс. – М. : Прогресс.– 1981. – 24 с.

В.О. Перцева

ИСТОРИЯ СЕМЬИ В ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЧНОЙ ПАМЯТИ И ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. Веками военные конфликты оставляют неизгладимый отпечаток в истории каждой семьи. Прошлое истыкано осколками воспоминаний, порой горькими, но неизменно важными, формирующими уникальный генетический код потомков. В статье исследуется влияние истории семьи на формирование личности человека на примере военного опыта предков: как события прошлого, связанные с Великой Отечественной войной, отражаются на современных поколениях и как эти воспоминания передаются из уст в уста, сохраняя память о героическом прошлом.

Ключевые слова: семья, личность, история, поколения, формирование, связь поколений.

V.O. Pertseva

FAMILY HISTORY IN THE SPACE OF PERSONAL MEMORY AND THE HISTORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract. For centuries, military conflicts have left an indelible imprint on the history of every family. The past is riddled with fragments of memories, sometimes bitter, but always important, forming a unique genetic code of descendants. The article examines the influence of family history on the formation of a person's personality using the example of the military experience of their ancestors: how the events of the past associated with the Great Patriotic War affect modern generations and how these memories are transmitted by word of mouth, preserving the memory of the heroic past.

Key words: family, personality, history, generations, formation, connection of generations.

История семьи – это драгоценное наследие, которое передается из поколения в поколение. Как отмечает С. В. Гузенина, «чувство Родины начинается у ребенка с отношения к семье, к самым близким людям – к матери, отцу, бабушке, дедушке» [2]. Каждая семья имеет свою уникальную историю, полную различных событий, наблюдений и эмоций. Домашние истории, насыщенные житейскими мелочами, переносят нас в прошлое и настоящие десятилетий, позволяют ощутить тонкости быта, узнать о судьбах тех, кто когда-то по вечерам за общим столом, делился своими надеждами и мечтами, радостями и печалью.

Семейная история является сложной сетью воспоминаний, воспоминаний, порой окутанных густыми слоями времени и поколения. Воспоминания, как нити, пересекаются в головах каждого из нас, переплетаясь с событиями, которые имеют не только личностное, но и историческое значение. Одной из таких системообразующих нитей в истории многих семей является Великая Отечественная война – эпохальная катастрофа и одновременно великий подвиг, ставший сердечным узлом в памяти нации. В данной статье я бы хотела рассказать о своей семье – о ее происхождении, значимых моментах и выдающихся представителях, а также о том, какие уроки и ценности я получила от своих предков.

Важность семейных историй, определение роли семьи в патриотическом воспитании личности, связь между построением будущего и исторической памятью, а также семейных ценностей подчеркивают различные аспекты научной литературы. Изучаются методы передачи опыта от поколения к поколению посредством семейных историй и их значимость в формировании семейной идентичности [1]. Семейные хроники демонстрируют живую картину истории поколений, стойко выстоявших в вихре времени. Через рассказанные в кругу семьи истории сквозь призму личных, казалось бы, малозначительных событий, мы можем воссоздать целые эпохи. Каждый семейный рассказ – это уникальная нить, вплетающаяся в большое полотно истории нашего Отечества. Кровные узы, связывающие поколение за поколением, придают этим историям особую трепетность и подлинность. Их нужно сохранять, записывать и передавать – от одного к другому.

В прошлом веке появилась глава нашей семейной летописи, богатой занимательными, необычными историями и важными событиями. Я хочу представить перед вами своеобразное путешествие во времени, где каждое поколение внесло свой вклад в формирование уникального пазла моего семейного прошлого.

Важно отметить, что передача военных историй из поколения в поколение — это способ сохранения памяти о важных событиях в истории страны и формирования чувства патриотизма у молодёжи. Такой опыт позволяет молодому поколению узнать о подвигах своих предков, о том, какие трудности они преодолевали и как они защищали свою Родину.

Одним из способов передачи военных историй является устный рассказ. Старшие члены семьи могут рассказывать младшим о событиях, которые они пережили, о своих предках, участвовавших в войнах, о том, как они справлялись с трудностями и лишениями. Такие рассказы могут быть как формальными, так и неформальными, в зависимости от обстановки и отношений между рассказчиком и слушателем.

Ещё одним способом передачи военных историй является письменная форма. Это могут быть дневники, письма, воспоминания, которые старшие члены семьи оставляют для своих потомков. Такие документы могут содержать подробную информацию о событиях, о чувствах и переживаниях участников военных действий.

Также военные истории могут передаваться через семейные реликвии. Это могут быть фотографии, награды, личные вещи участников войн. Такие предметы могут стать символами памяти о предках и источником вдохновения для молодых поколений.

Важно отметить, что передача военных историй должна быть объективной и правдивой. Не стоит искажать факты или преувеличивать события, чтобы не вводить молодых людей в заблуждение. Однако, рассказывая о подвигах и достижениях предков, можно вдохновить молодых людей на изучение истории своей страны и на формирование чувства гордости за своих предков.

Стоит сказать о том, что передача военных историй из поколения в поколение является важным аспектом сохранения исторической памяти и формирования патриотических ценностей у молодёжи. Различные способы передачи таких историй, такие как устные рассказы, письменные документы и семейные реликвии, позволяют молодому поколению узнать о событиях прошлого и о том, как их предки справлялись с трудностями. Важно помнить, что передача военных историй должна быть объективной и правдивой, чтобы не исказить историческую правду.

Одной из особенностей, которая передается в нашей семье из поколения в поколение, является любовь к литературе. Моя двоюродная бабушка была талантливым и творческим человеком, а ее любовь к литературе передавалась в нашей семье из поколения в поколение. В нашем доме всегда звучит музыка, и мы поддерживаем традицию проведения музыкальных вечеров, где все члены семьи демонстрируют свои таланты.

Однако, несмотря на индивидуальные достижения, семейные ценности всегда оставались на первом месте для нас. Мы всегда стремились поддерживать друг друга, быть рядом в трудные времена и радоваться успехам и достижениям каждого. Все наши праздники всегда сопровождались волнующими разговорами и смехом, что помогает нам укрепить семейные связи и создать замечательные воспоминания.

Изучение фамильной истории является важным аспектом понимания собственного прошлого и оказывает глубокое влияние на формирование личной идентичности. В данной статье будут рассмотрены результаты интервью с ближайшими живыми носителями фамильной истории, которые помогут расширить понимание собственных корней и проследить эволюцию семейного наследия.

Для сбора данных были проведены интервью с ближайшими родственниками, такими как родители. Были разработаны открытые вопросы, направленные на выявление семейных традиций, значимых исторических моментов, эмиграционных и миграционных историй, а также значимых людей и событий, которые оказали влияние на семейную динамику. Интервью проводились в неформальной обстановке, чтобы создать комфортную атмосферу для респондентов и устранить возможное напряжение.

К сожалению, мои ближайшие родственники, у которых мне удалось взять интервью, это мои родители. Все остальные уже ушли из жизни, но память о них осталась. Однако мои родители передали мне воспоминания о прапрадедушках и прапрабабушках. Я знаю, что они сделали всё возможное, чтобы защитить Родину и своих близких. Я горжусь ими и буду помнить о том, какой ценой досталась нам победа.

В первую очередь, хочу отметить, что при написании данной статьи я обратилась к истории предыдущих поколений. Как оказалось, в моей семье многие воевали в годы Великой Отечественной войны, и я хочу поделиться подвигами своих предков. Оба моих прадедушки были военными. И когда моя бабушка была жива, она рассказывала мне историю, которой я хочу поделиться.

Моя бабушка, Быкова Зинаида Владимировна, родилась в 1942 году в селе Шмарное Белгородской области. Её отец, Владимир Михайлович Морев, был кузнецом и умер в госпитале от ранения. Во время войны в доме, где жила моя бабушка, стоял немецкий танк, и фашисты заняли их дом. Посередине стояла русская печка. Зинаида только родилась и не понимала, что происходит.

Однажды, когда фашисты ушли в разведку, моя прабабушка Агриппина, выбравшись из подвала, начала купать мою бабушку. На улице было два немца, которые следили за танком. Но когда мою бабушку укутали в тряпки, заходит немецкий солдат. И вроде бы нет выхода. Но он начал говорить, что не хочет войны, что у него есть ребёнок и жена. Моя бабушка и прабабушка чудом спаслись.

Также стоит отметить, что маленьким детям свойственно кричать и плакать, но мою бабушку ни разу не услышали, когда она лежала на печи, когда рядом находились фашисты.

Я хотела бы рассказать удивительную историю о моём прапрадеде Андрее Егоровиче. Мой прадедушка был выдающимся кузнецом и работал в колхозе после Великой Отечественной войны. Он обучил многих людей кузнечному делу.

Во время войны во дворе стоял немецкий танк, который Андрей Егорович постоянно приводил в неисправность. Однажды он слил всё горючее, и немцы догадались, кто виноват. Они поставили его к стенке, чтобы расстрелять. Но в последний момент передумали и погнали к церкви, где собирали всех, кого подозревали в пособничестве партизанам. Там же оказался и мой прапрадедушка Ивашкевич Фёдор Степанович, который приехал в село из Белоруссии за два дня до войны.

Однажды он вышел во двор, сел у сарая, и тут пришли немецкие разведчики. Они отшвырнули его, штыками стали протыкать сено в сарае и обнаружили там советских солдат. Вместе с ними моего прапрадедушку и погнали к церкви. Целую неделю немцы сгоняли туда людей. Родственники и все односельчане несли им продукты. А потом немцы отправили всех задержанных в сторону села Орлик, где находился главный немецкий штаб. Люди падали, и их пристреливали. Так было и с моим прапрадедушкой.

В суматохе мой прапрадедушка был расстрелян, а мой прапрадедушка Андрей Егорович смог убежать, так как рядом был лес. А дедушку на другой день похоронили. После войны Андрей Егорович был единственным кузнецом на несколько деревень. Он ходил пешком и иногда не был дома по неделе. Он был очень принципиальным и не возвращался, пока не заканчивал намеченное дело.

Однажды, когда он шёл из Долгой поляны в Шмарное, в поле за ним увязался волк. Он долго его преследовал. Убегать было нельзя – сразу набросится. И мой прапрадед начал громко читать молитвы. Когда прочитал три раза, волк свернул в лес.

В то время негде было взять металл, который всегда нужен кузнецу. И Андрей Егорович ходил по лесам, разыскивая брошенную военную технику, из которой вырезал железо, нужное и дома, и в колхозе. Он брал с собой ножницы, приспособленные для этой цели, и летом – тачку, а зимой – санки.

Когда он был в Щеголевом лесу и у немецкого танка вырезал дверной металл, к нему подошли два человека. Он их узнал. Это были братья Савкины — дезертиры. На войне они не были и боялись, что мой прапрадед их выдаст. Старший брат хотел расстрелять моего прапрадеда, но младший сказал: «Не надо, не стреляй. Этот человек очень много дел для нас сделал, и когда мы строились, и вообще был хорошим человеком». Тогда старший брат заставил Андрея Егоровича есть землю, приставив к голове пистолет. И он ел. Его отпустили со словами: «Забудь о нас!» [5].

Прошло немного времени, и у моего прапрадеда стал болеть желудок. Болел долго, несколько лет. Врачи признали рак. Сделали операцию, после неё он и умер в 64 года.

Хочется также поднять вопрос о героях войны, которые не хотели делиться своими военными историями. Война фундаментально изменила структуру многих семей. Мужчины уходили на фронт, женщины и дети брали на себя новые обязанности, изменяя традиционные роли. Брошенные дома, потеря близких и разлука накладывали глубокий отпечаток на личную память, формируя уникальные семейные нарративы, сохранившиеся в их истории. Эти испытания не только изменили семейные структуры, но и повлияли на психологические аспекты жизни каждого её члена. Воспоминания о тех годах становятся важной чертой, сохраняя в себе как травматические переживания, так и моменты героизма и сплочённости. К примеру, мой прадедушка не любил рассказывать о своих подвигах, хотя был летчиком, который получил медали. Размышляя над данным вопросом, хочется отметить несколько причин, которые я отметила:

1) Травмирующие воспоминания - события войны могли быть очень тяжёлыми и болезненными для прадедов, поэтому они могли не хотеть возвращаться к этим воспоминаниям. Для многих семей память о войне – это не только боль и потеря, но и история о героизме и стойкости. Восстановление семейной истории, поиск пропавших без вести родственников, установление мест за-

хоронений и возвращение имен – все это способствует примирению с прошлым и дальнейшему укреплению семейных связей.

2) Страх перед повторением – прадеды боялись, что рассказы о войне могут привести к повторению подобных событий в будущем.

3) Желание защитить близких – они не хотели тревожить своих близких и детей рассказами о войне, о том, что они пережили и с какими испытаниями столкнулись, чтобы не причинять им боль.

4) Нежелание привлекать внимание – некоторые люди могли не хотеть рассказывать о своих военных историях, чтобы не привлекать к себе внимание и не выделяться среди других.

5) Стеснение и скромность – герои войны просто могут быть скромными и не хотеть говорить о себе.

6) Отсутствие интереса к рассказам о войне – предпочитали другие темы для разговоров.

История каждой семьи по-своему уникальна. Находясь в поисках информации, мне было интересно узнать, чем занимались мои родственники. И теперь я многое поняла для себя, мои корни идут из Белоруссии, одна из моих родственниц была горничной барышни, были зажиточные крестьяне, один из них имел в своем владении мельницу, был писатель, заслуженный учитель РФ, хорошие кузнецы (до сих пор сохранилась работа моего прапрапрадедушки Сторожева Егора). Настолько разные увлечения и работа, словами не передать, как я благодарна за то, что все они подарили мне такую замечательную историю.

Я горжусь своей семьей. Каждый из них – это уникальная личность, но в то же время части одного целого. Их достижения в жизни, будь то в учебе, на работе или в личной жизни, всегда вызывают у меня чувство гордости. Мы вместе создаем наши собственные традиции и пишем новую главу в истории нашей семьи.

История семьи – это бесценный дар, который позволяет нам не только узнать больше о своих предках, но и лучше понять собственное место в этом мире. Каждая страница семейной хроники оживляет картину прошлого, открывая перед нами неизвестные ранее события и судьбы людей, которые непосредственным образом повлияли на формирование нашей личности и мировоззрения. Через историю семьи мы можем увидеть живую связь поколений, осознать, что наши современные достижения и ценности стоят на прочном фундаменте, заложенном трудами и жизнями наших предков.

Сохранение и передача этих историй от поколения к поколению играет важную роль в формировании национальной идентичности и культурного наследия. Важно помнить, что каждая история, будь то о великих подвигах или простых буднях, несет в себе опыт и мудрость, которые могут служить ориентиром для будущих поколений. В условиях глобализации и стремительных изменений в мире семейные истории становятся крепкой нитью, связывающей нас с корнями и позволяющей крепче держаться за то, что действительно важно: за человеческие ценности, доброту и взаимопонимание.

Кроме того, семейные истории служат важным инструментом в воспитании молодежи. Знакомя детей и подростков с историей своего рода, мы формируем у них чувство гордости за свои корни и осознание своей принадлежности к чему-то большему. Это не только укрепляет внутреннюю устойчивость личности, но и помогает развивать такие качества, как ответственность, уважение к старшим и признательность за их труд. Через рассказы, фотографии и семейные реликвии молодое поколение получает возможность прикоснуться к своему наследию, что способствует сохранению культурных и моральных ценностей [4].

Современные технологии предоставляют уникальные возможности для документирования и сохранения семейных историй. Цифровые архивы, видеопортреты с родственниками, создание родословных сайтов – все это открывает новые горизонты для передачи историй будущим поколениям. Важно не упускать эти возможности и активно использовать все доступные средства для того, чтобы наша семейная история была рассказана и сохранена. Так мы сможем не только ощутить свою связь с прошлым, но и внести свой вклад в создание нового, более осмысленного и связного культурного пространства.

Семейная история как вид коммуникации не просто знакомит субъектов семьи с определенными событиями и людьми, она заставляет их переосмысливать все то, что «наработано поколениями» [3]. Изучая и ценя этот дар, мы укрепляем не только свои корни, но и воспитываем чувство сопричастности к общей истории человечества. В конечном итоге, именно понимание и уважение к своим предкам позволяет нам строить устойчивое и осмысленное будущее для нас и наших потомков. Семейные истории учат нас видеть в прошлых поколениях не только своих предшественников, но и проводников в будущее, благодаря мудрости и опыту которых мы можем уверенно шагать вперед.

Великая Отечественная война не только оставила след в истории нашей страны, но и изменила жизнь многих семей. Она показала, что люди могут преодолеть любые трудности, если они верят в свои идеалы и готовы бороться за них. История моей семьи – это история, которая напоминает нам о том, что мы должны ценить мир и свободу, которые мы имеем сегодня. Мы должны помнить о тех, кто прошёл через испытания войны, и стараться быть достойными их памяти.

Таким образом, знания и понимание своей семейной истории формируют целостное восприятие жизни. Они помогают нам бережнее относиться к прошлому и с уверенностью смотреть в будущее. Опираясь на опыт предков, мы можем извлекать полезные уроки, стремиться к высоким целям и сохранять семейные традиции. Ведь в конечном итоге именно семейные истории делают нас теми, кто мы есть, и определяют наше место в великом и непрерывном потоке истории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаязов, А. С. Конструировать свое будущее с высоты исторической памяти поколений (о понятиях Малая Родина, Большая Родина и фамилистическая культура человека) / А. С. Гаязов // Проблемы востоковедения. – 2016. № 1 (71). С. 8–15.
2. Гузенина, С. В. Роль семьи в патриотическом воспитании личности / С. В. Гузенина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2015. – № 1. – С. 53–59.
3. Закирова, А. Ф. Исследование тенденций и перспектив модернизации образования: герменевтический подход / А. Ф. Закирова, Е. Н. Володина // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 9. – С. 9–34.
4. Омельченко, Е. Л. Что остается в семейной истории: память о советском сквозь разговор трех поколений / Е. Л. Омельченко, Ю. В. Андреева // Социологические исследования. – 2017. – № 11. – С. 147–156.
5. Путилина, Мария Васильевна Здесь корни мои [Текст]: [очерки] / Мария Путилина. – Старый Оскол: РОСА. – 2016. – 119 с.

Е.В. Прокофьева, А.В. Глухов

КОЛОНИАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА ВИЛЬГЕЛЬМА II В 1888-1911 ГГ.

Аннотация. В статье проанализированы основные направления колониальной политики Германии в годы правления Вильгельма II, а также показаны причины обострения международных отношений накануне первой мировой войны.

Ключевые слова: Кайзер, император, канцлер, министр, внешняя политика, колонии, дипломатия, кризис, договор, капитализм.

E.V. Prokofeva, A.V. Glukhov

THE COLONIAL POLICY OF WILLIAM II IN 1888-1911

Abstract. The article analyzes the main directions of Germany's colonial policy during the reign of William II, and also shows the reasons for the aggravation of international relations on the eve of the First World War.

Key words: Kaiser, Emperor, Chancellor, minister, foreign policy, colonies, diplomacy, crisis, treaty, capitalism.

Вильгельм II – один из самых ярких и неоднозначных монархов в истории Германии. За годы его правления (1888–1918 гг.) Германская империя достигла экономического расцвета и получила статус великой державы, приобрела вес и влияние на международной арене. С быстрым экономическим ростом объединенной Германии потребовались сырьевые базы и рынки сбыта. Однако к этому моменту, весь мир был поделен между другими великими державами. Тем не менее, когда Вильгельм II взошел на престол, Германская империя активно пытается проводить колониальную политику и обзавестись колониями. Однако это приводит к накалу отношений между державами, кризисам международных отношений и созданию антигерманской коалиции.

С приходом к власти Вильгельма II внешняя политика была направлена на усиление позиций Германии в Европе. Руководители дипломатического ведомства старались сохранить мир в Европе посредством заключения союзов. В середине 1880-х гг. Бисмарк пошел на образование колоний Германской империи. Однако он проводил колониальные приобретения неактивно, так как не хотел делать врагом Англию, и брал колонии только в том случае, если этим не представлялось никакого риска. Шел он на это под напором германских империалистов, которые считали, что канцлер не понимает современные внешнеполитические задачи. Все колонии Германской империи по размерам и по внутренней ценности были очень скромны в сравнении с колониями Франции и тем более Британии, составляющие богатейшие части земного шара. «Германии достались обрывки и остатки» [7, 76]. В начале правления Вильгельма II между ним и канцлером сразу возникли разногласия по многим вопросам, и 18 марта 1890 г., кайзер дал отставку Бисмарку. За границей этот факт был воспринят с тревогой и беспокойством, так как с Бисмарком в значительной мере была связана политическая ситуация в Европе. Хотя многие считали его политику провинциальной. Новый канцлер Каприви также относился к колониям отрицательно.

И в Германии, и в Европе знали, что новый император не обладал дипломатическими способностями. «Он считал своего противника (собеседника) намного глупее, чем тот был на самом деле. Его попытки перехитрить контрагентов поражали своей наивностью и прозрачностью, что можно видеть в его посланиях к Николаю II» [4, 6]. Другим недостатком Вильгельма II как политика было то, что он от небольших событий (например, его визит к французскому послу и произнесенный им приятный тост) ожидал каких-то значимых изменений в отношениях между странами. Кроме этого, он придавал излишнее значение личным отношениям. Так, теплый прием Теодора Рузвельта в Берлине не укрепил отношения Германии и США. «Но самым роковым свойством Вильгельма (в этой области) была нетерпеливость, быстрая раздражительность, столь же быстро сменявшаяся растерянностью и внезапной уступчивостью, неумение держать себя в руках...» [7, 123]. Эти качества кайзера не лучшим образом влияли на внешнюю политику Германии.

Несмотря на негативное отношение канцлера Каприви к колониям, немецкий капитализм мечтал о создании собственной колониальной базы, которая дала бы широкие не только возможности развития финансовому капиталу, но и свой рынок сбыта. Именно поэтому Германия должна была стать наступательной в своей позиции, так нужды, прежде всего финансового капитала, не могли быть реализованы только экономическими мерами. Поэтому барон Фриц фон Гольштейн, так называемый теневой министр иностранных дел, к которому очень прислушивался Вильгельм II, продвигал интересы самых агрессивно настроенных представителей крупного капитала.

Германская империя выбрала три направления внешней политики: Африку, Китай и Османскую империю – началась новая эра колониальной политики Германии. А Каприви тем временем проводил курс на сближение с Англией, который соответствовал настроениям Вильгельма II. 1 июля 1890 г. был подписан Гельголандско-Занзибарский договор с Британией, в котором Германия отказалась от всех притязаний к северу от германской Восточной Африки. В соответствии с договоренностями Англия получала Занзибар, а Германии взамен достался остров Гельголанд у немецкого побережья. Получается, что в случае войны этот остров мог бы стать преградой для Германии. Англия в свою очередь считала Францию и Россию своими соперниками. А в случае

напряжения отношений Германии с Англией колониальная политика рейха в дальнейшем не имела бы успеха.

В своей политике Вильгельм II дипломатическим нотам предпочитал личные встречи с главами государств. Кроме таких встреч и произнесения политических речей, кайзер использовал личную переписку. Самая известная переписка – это обмен письмами в течение 20 лет с императором России Николаем II [4, 5]. Переписка с ним началась в 1894 г., когда бывший цесаревич стал российским императором. Германия, которая отказалась продлить «договор перестрахования» с Россией в 1890 г., все равно стремилась к дружественным отношениям с мощным восточным соседом. Британская империя хотела перетянуть Россию на свою сторону, чтобы сделать ее разменной фигурой в собственной политике. Вильгельм II в своих витиеватых и многословных письмах постоянно убеждал Николая II принять сторону Германии, однако русский царь противился этому. Переписка осуществлялась посредством писем и шифрованных телеграмм. Эти телеграммы доставляли личные флигель-адъютанты обоих государей, которые были прикомандированы ко двору императоров. Благодаря этому можно было поддерживать сиюминутную связь между Николаем и Вильгельмом, а также это позволяло быть в курсе информации внутри страны-соседа. Кроме русского императора, Вильгельм II поддерживал постоянную связь с императором Австро-Венгрии Францем-Иосифом и с королем Англии Георгом V.

Несмотря на Гельголандо-Занзибарский обмен, мысль об Африке не оставляла германскую дипломатию, и в 1893–1894 гг., были попытки тайно наладить связь с президентом республики Трансвааль. Это было в тот момент, когда буры уже почувствовали возможное нападение со стороны британцев. Однако Вильгельм II дал им понять, что помогать не будет. Кайзер любил ободрять и призывать к борьбе, при этом не планируя оказывать помощь. 29 декабря 1895 г. британский колониальный чиновник Джемсон возглавил военное вторжение отряда в Трансвааль, чтобы силой присоединить его к английским владениям. Но, 2 января буры разбили его отряд. «Если бы Англии удалось захватить Трансвааль, она владела бы половиной добычи золота» [1, 81]. Вильгельм II поздравил президента Крюгера с победой. В телеграмме он отметил: «Германия преисполнена решимости восстановить мир и отстоять независимость страны от внешней угрозы» [3, 312]. 3 января об этом узнали европейские страны, вызвав рост одобрения к Германии. Однако, данное решение кайзера остановить колониальную экспансию англичан привело к резкому охлаждению отношений между Германией и Англией. Поэтому в годы англо-бурской войны 1899–1902 гг. он выступил с поддержкой англичан. Причины такой переменчивой и нестабильной политики Вильгельма II кроются, наверное, в его экспрессивной и переменчивой натуре. Германии пришлось до поры до времени отказаться от Африки [3, 52].

Военные действия между Японией и Китаем в 1894 г. способствовали обращению взора европейских держав на Китай. Германия, Россия, и Англия вместе принудили Японию отказаться от основных результатов победы в этой войне. Вильгельм II решил занять бухту Циндао. 1 ноября 1897 г. в Китае были убиты два немецких католических миссионера, и кайзер в ответ направил немецкую эскадру для оккупации залива Цзяочжоу. В марте 1898 г. Германия заставила Китай подписать договор о передаче ей в аренду на 99 лет области Цзяочжоу с портом Циндао. Последний стал форпостом проникновения в Азиатско-Тихоокеанский регион. Германия получила возможность строить на полуострове Шаньдун железные дороги, использовать его горные ресурсы. Китайская область была преобразована Германией в сферу своего безраздельного влияния. Здесь германская дипломатия была заинтересована в расширении своей сферы влияния, даже при ухудшении отношения с Великобританией. В 1900 г. разгорелось «боксерское» восстание в Китае, и германский представитель был убит. Кайзер, как обычно, искрил пламенными речами: «Пощады не давать! ... пленных не брать!». Однако, когда Вальдерзее наконец, прибыл в Китай, то беспорядки уже закончились.

Между тем 12 февраля 1899 г., Германия купила у Испании Каролинские и Марианские острова, а также острова Палау. Это способствовало расширению колониальных владений в Океании, а фактически был установлен контроль над стратегическим регионом Тихого океана, который расположен на морских путях к берегам Азии и Австралии [6]. 17 февраля 1900 г. западная часть островного королевства Самоа стало Германским Самоа [5, 45].

Как Бисмарк, всячески подталкивавший Россию к войне с Турцией, так и Вильгельм II в 1902–1904 гг. старался приблизить войну России и Японии. Благодаря чему он мог освободить «восточный фланг» и свободно действовать в Европе. Поэтому кайзер при всяком случае поддерживал Николая II в его наступательных планах и одобрял все требования Российской империи в Корею и Китае. Кроме того, он заверил в дружественном нейтралитете на время войны. Дальше, когда уже было понятно, что Россия проиграла войну Японии, Вильгельм II в переписке с Николаем II настаивал на продолжении борьбы. Он был убежден, что России сможет одержать победу. «В переписке с русским царем в 1904–1905 гг. видно, как грубо, неумело, торопливо и по-детски наивно «хитрил» Вильгельм, как простодушно выдавал он себя при этом на каждом шагу» [5, 56]. После Цусимской катастрофы победа осталась за Японией, а Россия надолго осталась не у дел. Но Германия не смогла получить от этого ничего, так как англо-японский союз 1902 г. вытеснил ее с Дальнего Востока еще до войны. Правительство США, начиная с 1900 г., не переставало ежегодно проводить в Китае политику «открытых дверей». Так, «для Германии Китай, как и Африка, становился недостижимым, тоже ускользал, как ускользала Африка» [7, 56–57].

Но у Германской империи осталось третье направление внешней политики – Турция, играя виртуозно при этом на противоречиях России и Турции после войны 1877–1878 гг. Это стало возможным только после объединения Германии и заключения союза с Австрией. Османская империя была «почти в семь раз больше Германии, но население по отношению к территории – редкое, и это давало простор для колониальной политики. Турция могла стать еще и довольно ценным рынком сбыта и сырья. А при слабости балканских государств прямой путь в Турцию был открыт: от Берлина до Багдада и Персидского залива можно было проехать и провезти товары, не рискуя встретиться с англичанами» [7, 61].

Для утверждения германского влияния в Османской империи кайзер решил сам посетить султана Абдул-Хамида. Идя на политическое сближение с Турцией, Германии надо было стремиться сохранить ее целостность. За такую поддержку Германия могла бы «требовать» от султана в сфере экономических и торгово-промышленных отношений исключительных прав. В октябре 1898 г. началась запланированная поездка Вильгельма на Восток, которая носила характер обдуманной политической демонстрации. 8 ноября 1898 г. в «Дамаске, у гробницы знаменитого «героя» исламского средневековья Салах-эд-дина, Вильгельм II вдруг заявил, что Германия является другом и защитником 300 миллионов мусульман, почитающих турецкого султана как своего халифа» [8, 53]. Данные слова, адресованные мусульманским подданным Российской и Британской империй, прозвучали как угроза. Несмотря на то, что тогда ни с Россией, ни с Англией, никаких противоречий у Германии не было.

27 декабря 1899 г. Германия подписала с правительством Турции договор на строительство Багдадской железной дороги, которая имела, прежде всего, важное экономическое значение для всей Малой Азии, Месопотамии, Сирии, Аравии и Персии. Английская дипломатия предвидела в этом факте угрозу своим территориальным владениям в Индии, однако, находясь в условиях войны, конфликт с Германией не планировала. Российская империя, в свою очередь, тоже нуждалась в поддержке Германии для продолжения дальневосточной политики, поэтому никаких претензий не было.

Таким образом, Багдадская железная дорога стала самым большим успехом германской дипломатии. Она должна была обеспечить, прежде всего, рост германской промышленности, а немецкому капитализму прочную уверенность на мировом просторе. «Его представители начали без страха думать о «пробе сил», считая, что исторический момент для этого благоприятен» [7, 38]. В этом процессе ни Россия с Францией, ни Англия не могли, не объединившись, напасть на Германию. Последняя не верила в возможность союза между этими ведущими странами, однако за ее спиной стал образовываться антигерманский союз.

К началу XX в. уже готовилась политическая почва для появления антигерманского союза. Появление Антанты стало ответом на наличие Тройственного союза (1882 г.) и усиление Германии, в том числе, за счет создания мощного военно-морского флота и обретения новых колоний. И в 1904 г., когда был заключен англо-французский договор, образовалась Антанта (первый этап – союз Англии и Франции). Колониальное ведомство Франции стремилось к расшире-

нию владений, однако, когда стало понятно, что дальнейшие завоевания на востоке Африки невозможны, вопрос встал о Марокко. В то время «Англия стояла на первом месте среди стран, торгующих с Марокко, и кроме этого, всегда была против французских притязаний на эти земли» [7, 65]. Визит Эдуарда VII в 1903 г. в Париж обострил предположения, что Англия предоставит французам в Африке определенные уступки.

Однако подписание 8 апреля 1904 г. соглашения между Англией и Францией вызвало шок для германского руководства. Этот договор улаживал все противоречия между Англией и Францией, во всех частях земного шара. Выгода для Франции была огромна: она отказывалась от притязаний на Египет, а Марокко передавалось всецело французам. При этом им передавались права, которыми до сих пор пользовались англичане в Марокко. Настолько большая неравномерность в полученных от договора выгодах показалась очень подозрительной. Другая часть соглашения вызвала еще большее впечатление у немцев. Это были пункты, урегулировавшие все споры между Англией и Францией. Франция получила огромные выгоды и приобретения от своего многовекового и опасного врага. Действия Англии по отношению к Франции становились дружественными и предупредительными. Этот факт свидетельствует о том, что Англия предприняла все шаги для урегулирования вражды с Францией, стремясь заполучить союзника в случае войны с Германией.

Недовольство в немецких кругах вызвала и близость к Европе богатейшей Марокканской империи, которая тогда, в соответствии с договоренностями европейских стран, передавалась во владение Франции. Получается, что Германия теряла последнюю надежду на получение части данной колонии. Понимая, что немецкие торгово-промышленные интересы в Марокко останутся не реализованными, германская дипломатия пошла на борьбу. Расчет был верен: необходимо было дожидаться поражения России в войне с Японией, чтобы она не могла оказать помощь Франции. Как мы знаем, Россия проиграла сражение при Мукдене в феврале 1905 г., а в марте кайзер прибыл в Марокко. «31 марта Вильгельм II произносит речь о том, что считает Марокко независимой страной, а султана независимым ни от кого правителем и что он всегда может рассчитывать на дружбу германского кайзера» [8]. Данная речь на самом деле указывала на циничность англо-французского договора, предусматривающего упразднение власти султана и установления в Марокко протектората Франции.

Однако для Франции война с Германией из-за Марокко была невыгодна по многим причинам. Бросить на смерть солдат из-за новой колонии было бы ужасным преступлением против собственного народа. Россия в тот момент не могла оказать помощь. Наконец, не было уверенности, что Англия сможет немедленно выступить на помощь французам. Воевать же против Германии, самостоятельно Франция категорически не могла. А из Германии шли все новые угрозы. Франция решила уступить, ее правительство предложило Германии оформить соглашение, по которому французы уступили бы Германии часть Марокко. Это было выгодно прежде всего Германии, но Вильгельм II совершил очередной дипломатический просчет – утвердиться в Марокко больше не представлялось возможности для этой страны.

Конференция прошла в Испании, в городе Альхесирас, в начале 1906 г. По принятому соглашению, «за Францией осталась возможность влиять на финансы Марокко, а за подданными всех держав обеспечивалась свобода экономической деятельности там. На этой конференции Францию поддерживали: Россия, Англия, Испания, Италия. Только Австро-Венгрия голосованием и чисто формально поддержала Германию. По итогу Франция осталась без того, что ей обещало англо-французское соглашение 1904 г. Однако Германия тоже не получила того, чего хотела» [7, 68].

Раскол Антанты не был достигнут. Франция хотела не только сохранить, но укрепить отношения с Англией. Россия после неудачной войны с Японией отказалась от активной внешнеполитической деятельности. Англия тогда виделась французам единственным оплотом против Германии. Во Франции тем временем началась подготовка армии к войне. Таким образом, после марокканских событий Антанта не распалась.

Во второй половине 1906 г. в Германию стали доходить слухи, что Эдуард VII желает включить в Антанту Россию. Это было еще труднее, чем заключение союза с Францией в 1904 г. Начиная с XVIII в., Британия и Российская империя периодически были в конфронтации. С конца

XIX в. политика России в дальневосточном регионе угрожала подчинить весь Северный Китай и так или иначе повредить английским интересам там. Однако поражение России в русско-японской войне изменило положение дел, Англия больше не боялась Россию и могла взять ее в союзники против Германии. 31 августа 1907 г. были заключены русско-английские договоренности касательно Персии (России отходила лучшая, северная часть, при разделе Ирана), Афганистана и Тибета (в том числе о недопущении в Тибет «научных» экспедиций). В либеральной российской прессе утверждали, что даже в случае победоносной для себя войны с Англией нельзя было получить больше и считали это соглашением дипломатической удачей. Опубликование англо-русских конвенций 31 августа 1907 г. вызвало очень сильное волнение в Германии.

Дальнейшие, относительно мирные, колониальные отношения между странами, разрушило событие «в середине 1911 г., которое как молнией осветило бездну войны, на пороге которой стояла Европа» [7, 82]. Германская дипломатия предприняла последнюю попытку обзавестись колонией в Марокко. Открытую с 1908 г. французскую экспансию в Марокко тогда называли «мирным проникновением». Они позиционировали свое продвижение как помощь султану Мулай-Гафиду против мятежных племен, которое осуществляется с его просьбы. Весной-летом 1911 г. французской армией была занята вся страна. Самостоятельность Марокко прекратила свое существование.

В такой ситуации Германии захотелось получить хотя бы одну гавань на побережье Марокко, например, Агадир. Однако Франция тянула с ответом. Тогда статс-секретарь министерства иностранных дел, Кидерлен, предложил кайзеру компенсации – Агадир. Так, 1 июля 1911 г. германское военное судно «Пантера» приплыло в Агадир и закорилось там. «Пантера» простояла там три недели, но объяснений этого со стороны Германии не было. «Кайзер был настроен миролюбиво и считал, что Марокко всё равно будет принадлежать французам; он противился посылке судов и десанта» [2, 172]. Решения ситуации не предвиделось, общее напряжение от ожидания возрастало ежедневно. На немецкий вызов Франции Британия ответила Германии не менее резко и решительно, «премьер-министр Ллойд-Джордж публично заявил, что если Германия желает воевать, то она найдет Великобританию на противной стороне» [7, 88]. Выступление Англии чуть не привело к катастрофе. В отличие от своего окружения, Вильгельм был против войны. 17 августа император провел совещание с приближенными. Было решено «не предпринимать действий, которые могли бы привести к войне. В итоге военная партия (т.н. «ястребы») прозвала его Вильгельмом Робким» [3, 500]. Правительство Германии на войну не решилось и начало переговоры с Францией. На этот раз катастрофы удалось избежать, «попытка разрушить Антанту потерпела на этот раз такую полную, резко выраженную неудачу, как никогда еще до той поры» [7, 89-90].

Таким образом, для колониальной политики дипломатия Вильгельма II выбрала три направления: Африку, Китай и Османскую империю. В первых двух преуспеть не удалось из-за противодействия других великих держав: Англия была против присутствия Германии в Африке, а США против ее дальнейшего усиления в Китае. Зато попытки закрепиться в Турции увенчались успехом, договор о строительстве Багдадской железной дороги стал одним из крупнейших успехов Германской внешней политики. Эта дорога должна была дать колоссальные прибыли Германской империи. После заключения англо-французского союза в 1904 г. Вильгельм II пытался заполучить порт Танжер в Марокко, и расколоть этот союз, но терпит неудачу. В 1907 к Антанте присоединяется Россия, что еще сильнее накаляет международную обстановку. В 1911 г. Германия вновь пытается получить порт в Марокко и расколоть Антанту, и опять терпит неудачу. В то время Британская империя с целью сломить Германию в возможной войне согласилась пойти на жертвы давним противникам. В той же степени, как дипломатия английского правительства была весьма дальновидной, настолько импульсивной и непродуманной была кайзеровская политика. Не могло не вызывать беспокойство и то, что стала проявляться намного откровенней и чаще враждебность по отношению к Германии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ерусалимский, А.С. Внешняя политика и дипломатия германского империализма в конце XIX века / А.С. Ерусалимский, – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1951. – 611 с. – URL: <https://djvu.online/file/HcUml0OYZKYNn> (дата обращения: 12.05.2023).

2. Людвиг, Э. Последний Гогенцоллерн (Вильгельм II) / Пер. с нем. В. Вальдман, с сокр.; Предисл. Е. Хаванова, д. ист. н., проф. – М.: Моск. Рабочий.– 1991. – 238 с.
3. Макдоно, Дж. Последний кайзер. Вильгельм Неистовый/ Дж. Макдоно; Пер. с англ. А.М. Филитова. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ОАО «ЛЮКС», 2004. – 746 с. – URL: <https://djvu.online/file/UT4Q5kSa6DVmm> (дата обращения: 14.04.2023).
4. Переписка Вильгельма II с Николаем II: 1894-1914 гг. / Вильгельм II, Николай II; с предисловием М.Н. Покровского; Центрархив. – М.; Л.: Государственное издательство, 1923. – 198 с. – URL: <https://www.prilib.ru/item/357125> (дата обращения: 12.05.2023).
5. Резников, В.Л. Политика кайзеровской Германии в Океании / В.Л. Резников. – М.: Наука.– 1975. – 127 с.
6. Ряполов, В.В. Центральная Азия в политике кайзеровской Германии/ В.В. Ряполов,– М.: РИОР, Инфра-М.– 2019. – 116 с.
7. Тарле, Е.В. Европа в эпоху империализма. 1871-1919 гг./ Е. В. Тарле. – М.; Л.: Гос. изд-во.–1927. – 483 с. – URL: https://royallib.com/read/tarle_evgeniy/evropa_v_epohu_imperializma_1871_1919_gg.html#0 (дата обращения: 20.04.2023).
8. Туполев, Б.М. Происхождение Первой мировой войны// Новая и новейшая история. – 2002. – № 4. – С. 27- 46. – URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/NEWHIST/WAR11.HTM> (дата обращения: 26.05.2023).

Е.И. Романченко, И.Н. Смирнов

КОДИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА ЮСТИНИАНОВОЙ ЭПОХИ – КУЛЬМИНАЦИЯ ПРАВОВОГО НОВАТОРСТВА ВИЗАНТИЙСКИХ ЮРИСТОВ ЭПОХИ РАСЦВЕТА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности византийского законодательства и изменения в правовой системе Византии на этапе её систематизации в годы государственной деятельности императора Юстиниана. Авторы определяют историческое значение кодификации римского права, масштабы его воздействия на дальнейшее развитие правовой мысли.

Ключевые слова: Дигесты, кодификация, рецепция, римское право, Юстиниан.

E.I. Romanchenko, I.N. Smirnov

CODIFICATION WORK OF THE JUSTINIAN ERA - THE CULMINATION OF THE LEGAL INNOVATION OF THE BYZANTINE JURISTS OF THE HEYDAY

Abstract. The article examines the peculiarities of Byzantine legislation and changes in the legal system of Byzantium at the stage of its systematization throughout the years of Emperor Justinian's reign. The authors identify the historical significance of the codification of Roman law and the extent of its impact on the further development of legal thought.

Key words: Digests, codification, reception, roman law, Justinian.

Византийская империя – государство, создавшее передовую во всем средневековье культуру, важнейшей составной частью которой была правовая культура. Как полноправная преемница Римской империи, Византия на протяжении столетий оказывала огромное политическое, экономическое и социокультурное влияние на европейские и восточные державы. Мировое признание заслужила система византийского права. Её создание было связано с масштабной реформой в VI в., когда был составлен фундаментальный свод римского гражданского права, вошедший в историю под названием «Corpus Juris civilis».

В 527 г. Восточную Римскую империю возглавил один из её самых выдающихся монархов – Юстиниан I. Эпоха его правления вошла в историю как период «золотого века» империи. Государственная политика императора ознаменовалась подъёмом во всех сферах общественной

жизни. Особенно заметным был прогресс в правовой системе империи. При Юстиниане удалось вывести её из затяжной стагнации, согласовав, объединив и упорядочив накопившиеся за долгие годы многочисленные императорские конституции. Историк С.Н. Чернявский подчеркивал, что новоиспеченный император был очень деятельным человеком и сразу же взялся за укрепление государства [1]. Желая воссоздать некогда существовавшую могущественную Римскую империю, он правовую реформу рассматривал как инструмент достижения этой благородной цели.

Ещё до прихода к власти Юстиниана правовая система Византии нуждалась в «капитальном ремонте». Римское право собиралось бессистемно и ко времени Юстиниана было громоздким и неясным. Сотни тысяч страниц информации в сборниках законов, которые накапливались ещё со времен римской республики, свидетельствовали об имевшихся противоречиях. В этих условиях назрела необходимость масштабной реформы, чтобы римское право приобрело стройный вид, стало удобным для его практического использования.

В 435 г. Феодосий II предпринимал попытку привести к общему знаменателю некоторую часть римских законов. Появился Кодекс Феодосия. Однако проделанная работа была малоэффективной. По этому поводу критически высказался историк А.В. Коптев. Он отметил: «Создатели Кодекса Феодосия не стремились обозначить основные принципы развития права, не организовали собранный материал в систему, не суммировали важные юридические источники в единый документ» [2]. Спустя два года работы, в 438 г. комиссией опубликован новый сборник законов «*Codex Theodosianus*». Он включал в себя все законы, начиная с правления Константина Великого. Более ранние нормы римского права не нашли места в нём, что в итоге привело к тому, что они постепенно перестали использоваться на территории Византии. Однако проделанной работы оказалось недостаточно, чтобы можно было признать полноценным процесс систематизации римского права. В начале VI в. в империи пробуждается желание вернуться к масштабной кодификационной работе.

И.Б. Новицкий назвал несколько причин, которые требовали продолжения начатой работы и которые давали повод рассчитывать на другой, лучший результат. Во-первых, к 528 г. имелся большой опыт кодификационной деятельности, имелись необходимые специалисты, которые могли довести работу до логического конца. Во-вторых, внешне- и внутривластные процессы в Византии требовали унификации законодательства. Создание единой законодательной базы рассматривалось как основание прочности империи. В-третьих, в начале VI в. в Византии появился активный император, энергии и настойчивости которого было достаточно для проведения масштабных преобразований. Юстиниан даже помышлял о восстановлении самой Римской империи. В недрах намеченных преобразований реформа права была всего лишь важным элементом. Новый император понимал, что для усиления империи, для организации эффективной работы аппарата государственной власти необходимо создать четко организованную, а главное понятную всем правовую систему. Своими мыслями по этому поводу делится исследователь И.П. Медведев. У него нет сомнений в том, что инициированная систематизация всего действующего законодательства рассматривалась Юстинианом как важный шаг на пути восстановления политического единства латинского Запада и греческого Востока [3].

В 528 г. император Юстиниан провозглашает основополагающий принцип политики: «Одно государство, одна религия, один закон». Он назначает совет учёных-юристов для создания всеобъемлющего свода римского права. Роль этих юристов не сводилась только к систематизации имеющихся норм права. Их задачей также было создание новых, отвечающих требованиям времени. Огромный вклад в эту работу внес юрист Трибониан. Он перешерстил все работы римских юристов. В российской энциклопедии его кодификационную работу оценили следующим образом. «Обращение Трибониана, – сказано там, – с трудами старых юристов, истинных творцов римского права, было, действительно, бесцеремонное. Поставив себе чисто практическую задачу – приспособить труды римских юристов для современной практики, – он вычеркивал из текстов названия старых, отживших институтов и, поскольку нормы были применимы к новым условиям, вставлял на место старых новые названия» [4].

Кодификационная работа длилась около четырнадцати месяцев. Всё римское право было приведено в единую систему. В 529 г. Кодекс был обнародован. Тогда же он начал применяться на

практике. Вскоре последовало издание Дигест и Институций, повлекшее за собой новые изменения в системе права. Кодекс 529 г. подвергся переработке. В 534 г. на его месте появляется новый, улучшенный Трибонианом, Феофилом и юристами высшего суда. «Храм римской юстиции» – так император Юстиниан назвал своё творение. В XII в. средневековые юристы присвоили ему наименование «*Corpus Juris civilis*», т.е. «Свод римского гражданского права».

Исследователи высоко оценили проделанную работу. Они потрудились выделить этапы сложного пути, пока не появился Свод Юстиниана.

1. Создание Кодекса Юстиниана (*Codex Justinianus*; 528-529 гг.). Первый этап работы заключался в создании кодекса, который объединил все императорские конституции – от императора Адриана (II в.) до периода правления самого Юстиниана.

2. Появление Дигест, или Пандектов (*Digesta seu Pandectae*; 530-533 гг.). Второй этап кодификации был посвящен созданию компиляций из отрывков произведений классических римских юристов (Папиниан, Ульпиан и др.). Сами Дигесты представляли собой систематизированную комплектацию цитат – отрывки из работ известных юристов.

3. Создание Институций (*Institutiones*; 533 г.). Третий этап работы ознаменовался выпуском учебника для студентов-юристов. В основу его были положены труды Гая, известного юриста II в. Однако Институции Юстиниана были необычными. С одной стороны, они являлись официальным учебником для правовых школ, с другой стороны, они были инструментом действующего законодательства, наравне с Дигестами и Кодексом.

4. Появление Новелл Юстиниана (*Novellae Constitutiones*; 534-565 гг.). После завершения основной работы по кодификации законодательства император Юстиниан продолжал издавать новые законы. Они получили название «Новеллы». Они представляли для византийского общества наибольшую ценность, так как появлялись на злобу дня и больше всего отвечали запросам времени.

Практически все, кто изучал обстоятельства проведения реформы римского права, были едины во мнении – реформа была сложной. Приходилось не просто механически соединять важнейшие элементы, но и адаптировать их под реалии времени, «вдохнуть в них новую жизнь». Кроме того, требовалось придать системе римского права правильный вектор развития, чтобы эта система могла «идти в ногу со временем» и могла быть полезной будущим поколениям. Здесь к месту слова исследователей Ш. Дилия, А.М. Величко и Н.А. Кузнецова. Первый полагал, что реформа не была простой компиляцией и сбором законодательного материала, очищенного от устаревших и уже не работавших положений. Она предусматривала объединение в одном сборнике тех норм, которые были пригодны для практического применения, согласовывались между собой и не содержали противоречий [5]. Правовед Величко в создании *Corpus Juris civilis* увидел апогей развития правовой мысли и законотворческой деятельности. Он указал на то, что даже римляне классической эпохи не смогли проделать масштабную работу, сравнимую с той, которую осуществили византийцы [6]. Кузнецов проделанную кодификационную работу назвал самым значительным событием, связанным с деятельностью Юстиниана, «самой грандиозной реформой римского права вообще» [7]. Колоссальная творческая работа, как утверждал историк, была нацелена на создание гибкой и на тот момент времени самой передовой правовой системы, способной пережить века.

Проблема влияния «юстинианового» права на развитие правовых систем в других государствах в средние века, новое и даже новейшее время получила развитие в контексте так называемой рецепции римского права. Известно, что *Corpus Juris civilis* был «открыт» для государств Европы в период Высокого Средневековья. В XIII – XIV вв. его изучение стало важной частью юридического образования. Юристы, обучавшиеся в университетах, изучавшие «юстинианово» римское право, считались лучшими специалистами, самыми квалифицированными.

Болонский университет сыграл исключительную роль в популяризации римского права в Европе. Благодаря деятельности преподавателя Ирнерия и его учеников, так называемых «четырёх великих докторов», сформировалась болонская школа права. Ирнерий, а затем Булгар (*Bulgaris*), Мартин (*Martinus*), Уго (*Hugo*), Якоб (*Jacobus*) разработали уникальную методику преподавания права и толкования правоприменительной практики. Они сумели внедрить особую формулу

tribunal decisiones в европейскую правовую систему. Теперь суды больше полагались не на своё субъективное видение справедливости (aequitas), а на положительные нормы закона (aequum jus).

В эпоху Возрождения и Реформации Кодекс Юстиниана превратился в цитадель правовых знаний, стал первоосновой для создания новых правовых систем. В это же время произошло низвержение с пьедестала канонического права. Благодаря этому появилось больше места для развития новых правовых теорий на базе все того же «юстинианова» законодательства.

В истории Европы ярчайшим примером рецепции римского права явился Кодекс Наполеона. В его основу были положены многие принципы и правила Дигест. Размышляя о степени влияния Кодекса Юстиниана на Кодекс Наполеона, исследователь В.Н. Захватаев писал о том, что последний документ не мог быть исключительным и самобытным [4]. К началу XIX в. уже сложилась в европейской практике традиция создавать нормативные акты, полагаясь на юридический опыт предшественников. Иной путь появления новых кодексов был невозможен. Во вступительном слове к Кодексу Наполеона о том же писал его разработчик Ж.-Э.-М. Порталис. Он признавался в том, что кодексы создаются временем. Они не пишутся молниеносно. Время – их главный творец.

Рецепция римского права стала опорой формирования романо-германской правовой семьи, поглотила процесс создания правовых систем во всех европейских государствах. В истории российского законодательства это проявилось в наименьшей степени. Проникновение римского права в российское государство было заметно ещё на заре его истории. Например, его влияние было заметно в договорах Руси и Византии в 911 г. и в 945 г. Некоторые нормативные акты Древней Руси содержат заимствования положений Свода Юстиниана [8]. Оценивая византийское влияние на правогенез восточных славян, академик В.С. Иконников подчеркивал, что в ходе установления отношений с другими государствами Русь испытывала культурное и правовое влияние Византии, правопреемницы Рима [9]. В годы роста могущества Московского государства Русь полнее испытывала культурно-исторические традиции прогрессивного соседа. Уже с XV в. нормы византийского права стали активно включаться в русские юридические своды. Этому поспособствовало падение в 1453 г. Византии и процессы роста «национального» самосознания, которые были зафиксированы в концепции «Москва – третий Рим».

Таким образом, римское право занимает в мировой истории особое место. Оно является образцом и прообразом правовых систем многих европейских государств. Сила влияния правовых традиций Рима на европейские государства свидетельствовала о высочайшем уровне развития права у латинян. Правовой опыт римской цивилизации был столь велик, что европейцы не в силах были его усвоить сразу. Они маленькими порциями предъявляли спрос на него по мере социально-экономического и культурного развития в течение более чем двенадцати веков. Даже сегодня римское право не утратило своё значение и продолжает питать правовую мысль во многих странах мира. Под влиянием *Corpus Juris civilis* в правовой практике укоренилось понимание закона как важнейшего источника права. Принципы римского права являются базовыми для функционирования современных правоохранительных систем.

В истории трудно найти достижения в гуманитарной области, сравнимые по значимости, силе и масштабам влияния с римским правом, кодифицированным в годы византийского императора Юстиниана. Конечно, работу ту нельзя назвать безупречной. Ошибки и противоречия имели место. Тем не менее трудно себе представить, чтобы что-то в мире людей можно было бы сделать раз и навсегда совершенным. Жизнь течет, многое меняется. Вслед за этим меняются, совершенствуются, улучшаются и правовые нормы. В созданное при Юстиниане законодательство в течение последующего времени вносились поправки, производилась переработка отдельных частей легендарного Свода.

Проследивая эволюцию римского права, ученый-юрист Д.В. Дождев подчеркивал, что новый законодательный труд был блестящим продолжением развития классического права [10]. При этом *Corpus Juris civilis* устранял недостатки, которые проявлялись в трудах юристов и императорских конституциях предыдущего времени. Его составители учли новые правовые воззрения, сумели их творчески переработать, так что созданный ими выдающийся правовой документ оказался понятным и необходимым другим народам, не только европейцам.

В сравнении с предыдущими законодательными актами Свод Юстиниана явился несравненно более выдающимся памятником правовой мысли. Исследователи всегда подчеркивали, что он – результат более высокой творческой силы, чем всё, что было до него; это итог титанической и более тщательной и глубокой работы фанатично настроенных юристов. Со времени кодификационной работы времени Юстиниана разработчики законов усвоили ряд важных правил, которые в известной мере стали некими *phobias* будущих поколений законодателей. Благодаря им стало понятно, каким должно быть качество общегосударственных законов, какие законы свидетельствуют о зрелости общества и его когнитивной способности решать жизненно важные социальные задачи. Во-первых, уже тогда законодатели поняли, как вредно нагромождать законы один на другой, поскольку это утяжеляет их исполнение и затрудняет развитие государства. Во-вторых, в то время осознали, как важно своевременно систематизировать законы, упорядочивать их. В процессе такой селекции исключается малейшая возможность появления противоречий, которые препятствуют эффективному исполнению законов. В-третьих, законодатели юстиниановой эпохи ввели правило незамедлительно уничтожать законы и/или элементы их нормативно-правового содержания, которые вступают в конфликт с исторической действительностью и в итоге вызывают стагнацию права. Наконец, был услышан их «призыв», ныне считающийся императивом правового прогресса. «Юстиниановы» законодатели «приглашали» задуматься над тем, стоит ли принимать законы, которые не могут служить обществу в течение долгого времени, и тем более не способны обслуживать общезначимые интересы, а нацелены лишь на удовлетворение притязаний узкой группы лиц.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернявский, С.Н. Юстиниан Великий. – СПб: Дмитрий Буланин.– 2015. – С.528.
2. Коптев, А.В. Кодификация Феодосия и её предпосылки. – URL: <https://ancientrome.ru/publik/article/> (дата обращения: 1.02.2025).
3. Медведев, И.П. Правовая культура Византийской империи – СПб.: Алетейя.– 2001. – С.576.
4. Цит. по: Захватаев В.Н. Кодекс Наполеона. - М.: Инфотропик.– 2012. – С.764, 800.
5. Диль, Ш. Император Юстиниан и византийская цивилизация в VI веке. – Минск.: Минская фабрика цветной печати.– 2010. – С.96.
6. Величко, А.М. Идея права в Византии // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2011. – №1. – С.15-24.
7. Кузнецов, Н.А. Предпосылки правовой кодификации императора Юстиниана // Вестник Науки. – 2021. – № 2. – С.20.
8. Милов, Л.В. Исследования по истории памятников средневекового права. – М.: РОССПЭН.– 2009. – С.314–327.
9. Иконников, В.С. Опыт русской историографии. – Т.1. – Ч.1. – Киев.: Типография императорского университета св. Владимира.– 1891. – С.369.
10. Дождев, Д.В. Римское частное право. – М.: Издательская группа ИНФРАМ-НОРМА.– 1996. – С.669.

И.В. Сердюкова, И.Н. Смирнов

РЕТРОСПЕКТИВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА И РОЛЬ ПАРТИЙНЫХ СЪЕЗДОВ В ФОРМИРОВАНИИ МОРАЛЬНОГО ОБЛИКА СОВЕТСКОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В центре внимания авторов история становления системы духовно-нравственных ценностей советского общества. Авторы выявляют поворотные моменты в истории Советского Союза, которые определили основной перечень нравственных постулатов советского человека на пути строительства социалистического и коммунистического общества в СССР.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, коммунистическое воспитание, советский человек, советское государство, СССР, съезд партии.

RETROSPECTIVE OF THE SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF SOVIET SOCIETY AND THE ROLE OF PARTY CONGRESSES IN THE FORMATION OF THE MORAL IMAGE OF A SOVIET PERSON

Abstract. The authors focus on the history of the formation of the system of spiritual and moral values of Soviet society. The authors identify turning points in the history of the Soviet Union that determined the basic list of moral postulates of the Soviet people on the path to building a socialist and communist society in the USSR.

Key words: spiritual and moral values, communist education, the soviet man, the soviet state, USSR, party congress

В переходные периоды времени, когда прежние духовно-нравственные стандарты жизни пробуксовывают, когда наблюдается кризис незыблемых ранее ценностей, возникает необходимость определить причины, которые вызывают эрозию моральных ориентиров. В этих условиях ты обращаешься к опыту прошлого. Ввиду того, что сегодня в бурной политической обстановке мы сталкиваемся с неустойчивостью моральных норм, с невозможностью с их помощью регулировать межличностные отношения, стоит задача обратиться к советским годам в надежде на то, что они подскажут выход из создавшегося неблагоприятного положения.

На советском отрезке отечественной истории, благодаря сформировавшейся социалистической системе ценностей, удалось достичь ситуации стабильности; страна смогла выйти на траекторию невиданного прежде в русской истории экономического роста, добиться больших политических, научно-технических и спортивных побед, заметных достижений в культуре. На фоне не столь яркого развития современной России, в сравнении с тем, каким это развитие было в СССР, возникает потребность разобраться в тех духовно-нравственных столпах, которые обусловили успех Советского Союза.

Кроме того, система советских нравственных стандартов жизни мало изучена. Только в последнее время раздаются голоса в пользу того, что надо бы устранить белые пятна, которые накопились в изучении этой темы. Находятся деятели, которые считают жизненно необходимым сегодня взяться серьезно за изучение советской нравственности, советского подхода к пропаганде системы моральных ценностей. Некоторые допускают мысль о том, что современные реалии российской жизни требуют реанимировать, пусть не полностью, пусть частично, те парадигмы морали и поведения, которые в СССР считались квинтэссенцией успеха. Не исключено, что некоторые нравственные постулаты советского времени помогут оптимизировать процесс воспитания подрастающего поколения в современной России.

После победы в октябре 1917 г. в России была сделана ставка на создание нового общества. Это требовало выработки социалистических стандартов жизни в советской «ценностной оправе». Победа в гражданской войне и первые успехи НЭПа вселяли уверенность в том, что большевикам не только удалось закрепиться во власти, но и начать движение по пути создания фундамента нового общества. В годы Сталина эта уверенность станет почти всепоглощающей, так что с каждым разом будет меньше и меньше тех, кто будет сомневаться в созидательной роли советского строя.

Продвижение по новому, ещё не проторённому пути пробуждало волну дискуссий и публикаций деятелей партии и советского государства. Все перемены находили идеологическое обоснование. Многим было понятно, что старая буржуазная система ценностей мало помогает и больше вредит делу создания основ нового социалистического общества. Творческий поиск требовал идей, которые бы стали питательной основой для создания нового типа человека. Вырабатывались алгоритмы воспитания такого человека, идеального в своем роде, какого прежде не было. К такому типу человека предъявлялись особые нравственные требования. С годами акценты могли меняться, но фундаментальные мысли оставались прежними. С блеском они уже звучали во второй половине XX в., когда весь мир был в курсе выдающихся достижений Советского Союза. По по-

воду сложившегося и совершенствующегося типа советского человека писали не только в пропагандистской литературе, но и в учебниках. Например, авторы учебника для выпускного класса средней школы и средних специальных учебных заведений под редакцией Г.Х. Шахназарова писали: «Строить коммунизм – это значит утверждать новые общественные отношения между людьми; это значит растить и воспитывать коммунистического человека – неутомимого созидателя, всесторонне и гармонично развитого; сочетающего духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство» [1].

Дискуссии 1920-х гг. в России фактически заложили основы для формирования нравственного «скелета» советского гражданина. Именно тогда в обстановке дискуссий был поставлен вопрос о том, какими качествами должен обладать человек страны Советов, государства, которое первым отважилось предпринять шаги по пути создания фундамента для строительства социалистического общества. Эти дискуссии не были беспочвенными. Они основывались на мыслях предшественников, которые ещё до советского эксперимента писали, размышляли о том, каким может быть будущее совершенное общество. В частности, к социалистическому, а потом и коммунистическому строительству приступили, полагаясь на сумму взглядов многих критиков капиталистической экономики. О нежизнеспособности и скорой гибели капитализма писали многие, особенно с того момента, как появились работы К. Маркса и Ф. Энгельса. В Германии в годы О. фон Бисмарка было немало мыслителей, которые предлагали начать строить социализм в рамках всей Европы. Сторонником ценностей «прусского социализма» был даже известный ученый О. Шпенглер, который выступал за единство и дисциплину нации, за создание государственного, т.е. этатистского социализма.

Разнообразные утопические и религиозные концепции социализма существовали задолго до Маркса и Бисмарка. Их авторы, с одной стороны, писали о важности общечеловеческих принципов справедливости («не убий», «не укради» и др.), формулировали идеи социальной защищённости, равенства и братства, провозглашали перспективы построения «земли обетованной», «городов Солнца» и др., а с другой стороны, заявляли о необходимости отмены частной собственности, предпринимательства и ростовщичества. В.М. Кудров заметил, что ещё католическая церковь выступала против частной собственности, рассматривая последнюю практически как кражу (вплоть до XVIII в.), а в годы средневековья в Европе было немало религиозных бунтов против частной собственности [2]. Социалистические идеи восходят своими корнями к таким утопистам, как Кампанелла, Оуэн, Сен-Симон, Фурье. В России о социализме размышляли народники и их последователи социалисты-революционеры, марксисты.

Питательной основой для создания идеологического каркаса советского государства и выработки набора духовно-нравственных требований к советскому типу человека были работы В.И. Ленина («Задачи союзов молодежи», «Что такое Советская власть?», «От разрушения векового уклада к творчеству нового», «Великий почин» и др.). Ленин полагал, что на новом историческом этапе развития России требуется человек, который будет думать по-новому, поступать по-новому. Этот человек отбросит в сторону буржуазные иллюзии и сосредоточенно будет работать над выработкой новых духовно-нравственных стандартов общежития. Это будет высоконравственный активный строитель коммунизма. Этот человек совершает героические поступки не потому, что его склоняет к этому некий закон, а в силу высокой сознательности, чувства морального долга перед обществом. Движимый этим благородным чувством советский человек нередко рискует жизнью, здоровьем, выручает попавшего в беду человека, спасает от гибели социалистическое имущество, пресекая действия, опасные для общества и государства. Советское государство, по мысли Ленина, всемерно поощряет подобные проявления высоких моральных качеств. С другими людьми новое общество не построишь. В то же время формирующееся советское общество осуждает и считает аморальными действия, противоречащие интересам строительства коммунизма, наносящие вред делу революции, мешающие людям плодотворно трудиться на благо народов многонационального советского государства. Например, такие качества, как ложь, жадность, трусость, лень, неуважение к родителям и старшим, оставление товарища в беде, равнодушие несовместимы с моральным обликом советского человека.

Мысли Ленина всегда были путеводными для определения всех форм и граней развития советского общества и государства. Их всегда цитировали даже в письмах, не говоря о более серьезных литературных произведениях. В частности, в письме Л.И. Брежнева к участникам III Всесоюзной научно-практической конференции «Изучение в средней школе жизни, деятельности, произведений В.И. Ленина, документов КПСС» мы встречаем утверждение о том, что «ленинской мыслью озарены все дела партии и народа» и далее акцентируется внимание на ленинском завете – «воспитать поколение, способное окончательно установить коммунизм» [3].

Выработка новой системы ценностей не могла быть гладкой. Об этом не раз говорили создатели советского государства. Причин называлось множество. Но самой важной, которая мозолила глаза, была одна – мелкобуржуазная психология большинства населения страны. Именно это обстоятельство оправдывало установление диктатуры пролетариата в переходный период. На этом этапе предполагалось провести колоссальную работу по перевоспитанию огромных масс населения. Планировалось привить этому населению действительные, а не мнимые духовно-нравственные ценности.

Об этом и о сложностях перевоспитания народа говорили видные государственные и партийные деятели Н. Бухарин и Е. Преображенский. В «Азбуке коммунизма» они писали: «Громадное большинство российского населения – это мелкие хозяйчики. Они хотя и стонали под гнетом капитала и помещиков, но так привыкли к особому, своему собственному, личному хозяйству, что сразу их очень трудно приучить к общему делу, к строительству общего, товарищеского хозяйства. Урвать кус себе, нажитый на другом, заботиться только о своем хозяйстве – эта привычка крепко засела у каждого мелкого хозяйчика, и оттого дело строительства коммунизма в России есть дело величайшей трудности, даже если не считать других причин» [4, 18-19]. Авторы упомянутого произведения все же были уверены, что коммунистическое воспитание народа одержит победу, несмотря на имеющиеся препятствия. Они сильно рассчитывали на эффективную работу государственного механизма воспитания новых людей, при помощи которого произойдет революция в сознании и поведении людей. Инструментом достижения успеха они считали школу. «Школа, – утверждали они, – орудие коммунистического воспитания и просвещения» и из создаваемой новой властью пролетарской школы «должна без сожаления изгнана та часть педагогического персонала старой школы, которая или не может, или не хочет быть орудием коммунистического просвещения масс» [4, 76-77].

Особую роль в деле коммунистического воспитания народных масс играла борьба против церкви и религии. Утверждалось, что религия и коммунизм несовместимы, все потому, что «религия есть опиум народа» (К. Маркс) [5]. О необходимости освобождения от религии как вида духовного гнета писал Ленин в работе «Социализм и религия». Мысль эта стала фундаментальной для человека, строящего социализм, ибо социализм – это идеология восставших против любого угнетения. Насущной считалась задача донести до широких кругов трудящихся мысль о том, что «все трудящиеся массы до самых отсталых, твердо усвоили ту истину, что религия являлась прежде и продолжает быть до сих пор одним из могущественнейших орудий в руках угнетателей в деле поддержания неравенства, эксплуатации и рабской покорности трудящихся» [4, 91].

Напряженная международная обстановка, которая складывалась вокруг советской России и СССР, формировала почву для выработки особой системы советских ценностей, с помощью которой можно было бы консолидировать советское общество, успешно бороться против внутренних врагов и защищаться от заграничных геополитических противников.

С первых дней прихода к власти большевики столкнулись с саботажем, с нежеланием многих сил с ними сотрудничать. Ни прежний аппарат власти, ни иные политические силы не видели в большевиках союзников. В этих условиях большевикам приходилось вырабатывать некую идейную платформу, которая потом ляжет в основу формирующейся коммунистической этики, в которой будут неизменно на протяжении всего советского времени фигурировать непримиримые враги. Их находили везде, даже внутри партии. Борьба с внутренним врагом вошла в плоть и кровь советской государственной и партийной жизни, так что формировавшаяся в таких условиях социалистическая нравственность приобрела устойчиво воинственный характер.

Духовно-нравственные ценности советского человека формировались под бдительной опекой партии и советского государства. Особенно активно это можно было наблюдать в 1920-1930-е гг. в обстановке развернувшейся культурной революции. Слово «революция» в данном случае заставляет думать о том, что процесс становления новой системы ценностных ориентиров не был естественным. Этот процесс формировался и направлялся свыше. Этот факт никто никогда не скрывал. Об этом всегда говорили даже с высоких трибун. Например, на XXIV съезде партии публично высказали следующую мысль: «Морально-политические качества советских людей формируются всем социалистическим укладом нашей жизни, всем ходом дел в обществе, но прежде всего целенаправленной, настойчивой идейно-воспитательной работой партии, всех её организаций» [6].

С первых дней создания советского государства рассчитывали силами советской власти и коммунистической партии воспитать коммунистическую нравственность и сознательность, приобщить народные массы к достижениям мировой культуры, оградив при этом их от пагубного влияния буржуазной идеологии. На этапе коммунистического строительства – после Великой Отечественной войны – ставились более смелые цели. Именно в эти годы, как утверждал А.Г. Слонимский, «на первый план выдвигаются задачи коммунистического воспитания всех трудящихся в духе высокой идейности, коммунистического отношения к труду и общественной собственности, полного преодоления пережитков буржуазных взглядов и нравов; взаимообогащения и сближения культуры народов СССР; всестороннего гармоничного развития личности» [7]. То было особое время, как заявляли в 1959 г. на XXI съезде КПСС, время новой полосы исторического развития, время «создания материально-технической базы коммунистического общества и планомерного перехода к коммунизму» [8].

С самого начала становления советской власти в России большевики говорили о большой угрозе мирового капитала. Угроза новой интервенции и враждебное капиталистическое окружение, не признававшее советскую Россию, и далее в годы «холодной войны» образовавшее коалицию вражеских стран, исповедовавших идеи антисоветизма, фашизма и национал-социализма, толкали руководство на путь выработки реактивной идеологии.

Особенно сильно формированию комплекса привлекательных духовно-нравственных ценностей способствовала сложившаяся после Великой Отечественной войны мировая система социализма. Она заставляла думать над созданием привлекательной упаковки для советского строя, и, естественно, будоражила мысль, заставляя придумывать новые яркие формулировки и смыслы, которыми наполняли кодекс поведения и нравственные постулаты советского человека.

Советская модель общественного развития была устроена таким образом, что сам собой не мог возникнуть новый духовно-нравственный фундамент общества. С первых дней советской власти государство направляло процесс формирования новой системы ценностей и активно влияло на процесс становления нового типа человека. «Весь механизм пролетарского государства должен служить делу коммунистической пропаганды», – утверждали тогда [4, 88].

Основополагающую роль в деле сознательной и планомерной работы по воспитанию людей в духе коммунизма играли нормативные акты партийных и правительственных органов. Среди них особое место занимали советские Конституции (1918, 1924, 1936, 1977) и материалы партийных съездов и партийных конференций. Практически все решения партийных съездов обсуждались в партийных организациях на предприятиях, в образовательных учреждениях и организациях культуры и здравоохранения. Они сильнее влияли на «умственный строй» советского общества.

Важнейшую роль в формировании духовно-нравственной системы нового общества сыграл VIII съезд РКП(б) (18-23 марта 1919 г.). Резолюции этого съезда «О проекте Программы», «Об отношении к среднему крестьянству», «О политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне», «О работе среди молодёжи», «О партийной и советской печати» фактически заложили основы поиска тех черт социалистического человека и его мировоззрения, с появлением которого можно рассчитывать на успехи социализма. Эта тема приобретала особую актуальность в связи с тем, что была принята новая программа партии, определившая задачи партии и советского государства на переходный период от капитализма к социализму.

Тогда же обозначились и главные идейные противники. Ими были носители мелкобуржуазной психологии, засевшие в деревне. Поскольку партийцы планировали создать в деревне крупные социалистические сельскохозяйственные хозяйства (общества и товарищества для общественной обработки земли, сельскохозяйственные коммуны), то они были уверены, что этому будет сопутствовать духовная перестройка сельской жизни, возникнет новая обстановка, на основе которой появятся ростки нового человека и соответствующего ему нового мировоззрения.

Под влиянием решений VIII съезда РКП(б) руководство партии впервые приступало к реализации программы коммунистической пропаганды, без которой «проскочить» переходный период вряд ли получится. Уже тогда можно было понять, что работа над формированием особой системы ценностей охватит всю страну и будет планомерной, постоянной. Для достижения необходимого результата во всех советских учреждениях организовывались партийные группы (поначалу их называли фракциями). К той же цели вели утверждавшийся во внутрипартийных отношениях принцип демократического централизма и насаждавшаяся строжайшая партийная дисциплина на всех «этажах» партийной жизни (федеративный принцип строительства РКП(б) был отвергнут).

IX съезд партии (29 марта – 5 апреля 1920 г.) ознаменовался новыми решениями. О формировании нового типа человека на нём говорили мало. Но решения этого съезда позволяют утверждать, что от великой стратегии создать такого человека отказываться никто не собирался. Содержание резолюций съезда «Об очередных задачах хозяйственного строительства», «По вопросу о профессиональных союзах и их организации», «По организационному вопросу», «О переходе к милиционной системе», «О взаимоотношениях между политотделами и парткомами», «О работе среди женского пролетариата» давало ясно понять, что коммунистическая пропаганда нового образа жизни по-прежнему будет активной ввиду ещё не завершившейся гражданской войны и интервенции, ввиду неизбежности сосуществования социалистической республики с капиталистическими государствами. На съезде говорили о необходимости народнохозяйственного планирования, которое естественно охватит и сферу культуры, о единоначалии в управлении экономикой. Тогда же был сделан главный шаг на пути установления однопартийной диктатуры.

Партия приложила все силы к тому, чтобы сложилась идеологическая платформа с едиными для всех ценностными критериями жизни. Последний момент отводил особую роль профсоюзам, которые теперь фактически превращались в школу коммунизма. Профсоюзам была вменена в обязанность воспитательная работа в рабочих коллективах. В резолюции «По вопросу о профессиональных союзах и их организации» было прямо сказано: «Советское государство является самой всесторонней и всеобъемлющей формой рабочей организации, которая практически осуществляет строительство коммунизма» и «не может быть речи о противопоставлении органов профессиональных союзов органам Советской власти». Далее было заявлено, что «профсоюзы должны воспитывать» и «поднимать ... массы до уровня коммунизма, подготавливая их к роли творцов коммунистического строя» [9].

X съезд партии (8-16 марта 1921 г.) по-настоящему стал судьбоносным. Страна была на пороге завершения гражданской войны. Менялась стратегия государственной политики. Перед страной стояли новые задачи. Требовалось восстанавливать в кратчайшие сроки разрушенное войной хозяйство. В этих условиях по стране прокатились восстания и волнения в войсках и деревне, которые прямо указывали на слабые места советского государства. Социальная опора большевиков в городах сузилась. В новых реалиях требовалась беспрецедентная консолидация сил, о чем недвусмысленно было заявлено в ходе работы съезда. В этих условиях с подачи Ленина развернулась борьба за единение партийных сил. Различные фракции внутри партии запрещались. После принятия резолюции «Об единстве партии» была объявлена борьба «анархической мелкобуржуазной стихии», которая разъедала компартию. Принятые меры требовали от члена партии быть примером для остальных. С этого момента коммунист превращался в образец, по примеру которого должны были воспитывать каждого члена советского общества. Повышению роли и веса коммуниста в жизни общества способствовали и прочие доклады и резолюции съезда, а также сопутствующие их принятию дискуссии: «О Главполитпросвете и агитационно-пропагандистской работе партии», «Очередные задачи партии в национальном вопросе», «Вопросы партийного строительства», «Профессиональные союзы и их роль в хозяйственной жизни страны».

X съезд партии зафиксировал линейку органов государственной пропаганды, которые прорабатывали ценностные стандарты нового общества и ратовали за их утверждение, укоренение в сознании советских граждан. В докладе Е.А. Преображенского «О Главполитпросвете и агитационно-пропагандистской работе партии» прямо перечислялись все органы пропагандистской машины большевиков. Во главе её возвышался Главполитпросвет (образован в ноябре 1920 г. в системе Наркомпроса), от которого по всей стране «разъезжались» более мелкие агитационно-пропагандистские учреждения: студкомачейки, партийные школы, профсоюзы, союзы молодёжи, агитационно-пропагандистские отделы губернских парткомов.

Н.К. Крупская считала правильным ещё больше упрочить положение и усилить роль Главполитпросвета. Она предложила отдать ему в подчинение профсоюзы и союзы молодёжи в части их воспитательных функций. Другой большевистский деятель нарком просвещения А.В. Луначарский настаивал на уничтожении агитационных отделов при парткомах, считал, что лучше их функции передать Наркомпросу. Предложения о реорганизации органов, занимающихся коммунистической агитацией и пропагандой, скорее всего, были следствием ситуации, которую охарактеризовал Д.Б. Рязанов. Руководитель Института К. Маркса и Ф. Энгельса, Рязанов указал на низкий уровень пропагандистских материалов. Он сказал, что даже газета «Правда» стала такой же скучной, как «Известия ВЦИК». Слабость пропагандистских сил, следует думать, тормозит выработку системы коммунистических ценностей, которые должны заразить всех, пропитать сознание каждого советского человека в переходный период. Нашлись даже те, кто посчитал, что этот период затянулся, из-за чего образ светлого будущего рискует потерять свой привлекательный вид. Необходимо форсировать события, развернув масштабную борьбу с неграмотностью, которая и даст нужный для социалистического общества тип человека.

Важным и необходимым в советском государстве учреждением политико-идеологической пропаганды был ПУР (Главное политуправление Советской армии и Военно-морского флота). Так же особой строкой в историю пропаганды социалистического образа жизни была вписана история Социалистической академии общественных наук (25.06.1918; с 15.04.1919 г. её наименование – Социалистическая академия, с 17.04.1924 г. – Коммунистическая академия; в 1936 г. была закрыта, и все её подразделения стали частью Академии наук СССР). Это был центр, в котором разрабатывался инструментарий борьбы на идеологическом фронте. В её учебно-просветительских и научно-академических секциях не только разрабатывались алгоритмы изучения теории, истории и практики марксизма, но и вырабатывалась лексика для успешного ведения информационной войны.

XI съезд партии (27 марта – 2 апреля 1922 г.) не был столь примечательным какими были другие съезды с точки зрения выработки системы коммунистических ценностей. Фактически его некоторые резолюции актуализировали многие вопросы, известные ещё с предыдущих съездов («Роль и задачи профсоюзов в условиях новой экономической политики», «О проверке и обновлении руководящих организаций профсоюзов», «Об укреплении и новых задачах партии», «По вопросу о РКСМ», «О печати и пропаганде»). Тем не менее, этот съезд заострил внимание на теме подготовки высокопрофессиональных коммунистов. Тогда высказывались в пользу того, что теоретический и идейный уровень коммунистов непосредственно влияет на духовно-нравственное состояние в обществе, на то, будут ли коммунистические идеи и дальше столь же заразительными среди представителей трудового народа. Отсюда и большое внимание к партийной дисциплине, к укреплению рядов партии, к качественному составу партии, в которой не должно быть «не чисто пролетарских элементов».

XII (17-25 апреля 1923 г.), XIII (23-31 мая 1924 г.), XIV (18-31 декабря 1925 г.) и XV (2-19 декабря 1927 г.) съезды партии проходили в обстановке, когда нэповский курс явился периодом испытания на прочность ещё не до конца сложившейся системы духовно-нравственных ценностей социализма в СССР. То было время острой внутрипартийной борьбы, время, когда надо было подводить итоги национальной и промышленной политике советской власти и определять контуры движения в будущее. С точки зрения формирования психологии и системы ценностей советского человека они были малозначимыми. Тем не менее, эти партийные съезды не упускали из вида вопросы, которые влияли на уклад советского общества. Партия пошла в массы, сказали бы

современники. Реализовался ленинский призыв, не позволивший партийцам заостенеть и потерять живую связь с действительностью. Итоги агитпропработы привели в партию молодежь.

Смерть Ленина и работа по увековечиванию памяти о нём явились поводом для роста общественного интереса к теории и практике социализма. Развернувший свою работу Институт Ленина превратился в интеллектуальный центр, на площадке которого углубленно изучали труды Ленина и затем распространяли идеи ленинизма среди широких партийных и беспартийных масс. Эта творческая работа в конечном счете привела к тому, что с середины 1920-х гг. едва ли не все озаботились вопросами – каким должен быть советский человек, какими моральными качествами он должен обладать, каким должно быть духовно-нравственное воспитание советского человека (даже если он не является коммунистом). Эти вопросы приобрели особый смысл с XIV партконференции 1925 г., когда был объявлен курс на построение социализма в отдельно взятой стране.

В годы так называемых сталинских съездов партии, когда рапортовали об успехах социалистической реконструкции, заявляли о ликвидации кулачества как класса в ходе сплошной коллективизации, писали и говорили об уничтожении политической оппозиции в СССР, делом времени стала разработка унифицированной системы социалистических духовно-нравственных ценностей. Этому особенно способствовали события, связанные с XVI съездом ВКП(б) (26 июня – 13 июля 1930 г.), который декларировал развёрнутое наступление социализма по всему фронту. Во всех сферах жизнедеятельности форсировали создание фундамента социализма, в том числе и в духовной сфере. На XVII съезде партии (26 января – 10 февраля 1934 г.) уже заявили о превращении всего трудящегося населения страны в активных и сознательных строителей социалистического общества. Логика исторических событий заставляет думать о том, что горячие головы в руководстве СССР полагали, что может наступить такой момент, когда все граждане страны станут коммунистами. Мысли Сталина из его доклада XVIII съезду партии (10-21 марта 1939 г.) только разжигали воображение. «Мы идём дальше, вперёд, к коммунизму», – заявлял он [10]. На этом съезде прямо сказали о том, что социализм в основном в СССР был построен и осталось совсем немного для завершения его строительства. В выступлении Сталина отчетливо прозвучали некоторые краеугольные ценности советского строя, которые потом лягут в основу так называемого «Морального кодекса строителя коммунизма»: дружба народов, морально-политическое единство, советский патриотизм. Следующий XIX съезд партии (5-14 октября 1952 г.) заострит внимание на возможности построения коммунизма. В докладах на съезде звучали оптимистичные на этот счёт мысли: «непоколебимая решимость трудящихся построить коммунистическое общество», «ныне главные задачи Коммунистической партии Советского Союза состоят в том, чтобы построить коммунистическое общество путем постепенного перехода от социализма к коммунизму» [11, 12].

XX съезд КПСС (14–25 февраля 1956 г.) в истории нашей страны считается самым известным. Эту известность ему принес доклад Н.С. Хрущева «О культе личности Сталина и его последствиях». Однако с точки зрения развития черт социалистического сознания советского человека этот съезд не является таким уж примечательным. Тексты его резолюций, отчетный доклад съезду, секретный доклад Н.С. Хрущева о культе личности Сталина играли подготовительную роль для будущей обобщенной работы, которая выльется в четкие моральные принципы строителя коммунизма. Пока же нормативные документы съезда отчасти повторяли, отчасти по-новому интерпретировали общеизвестные параметры духовно-нравственного развития советского человека. Речь идёт о таких чертах, как коммунистическое отношение к труду, коллективизм, гуманизм, верность общественному долгу и стойкость в отстаивании социалистической законности, социалистический патриотизм и пролетарский интернационализм, нетерпимость к врагам коммунизма [13]. Идеологическая цензура, например, в литературе и искусстве, после XX съезда ослабла. Началась реабилитация репрессированных в годы деятельности Сталина. Но это не означает, что на нет сошла пропаганда правильного социалистического образа жизни. Напротив, идеологическая работа ещё теснее увязывалась с практикой коммунистического строительства, как того хотел партийный съезд.

Кроме того, этот съезд был верен той стратегической задаче, которая была озвучена Сталиным на XVIII съезде партии и была определена на XIX съезде, – задаче построения коммунизма. На XX съезде мы встречаем формулировки, которые не вызывают сомнений в том, что о построе-

нии коммунизма советские партийные боссы уже давно рассуждали: «решающая роль марксистской партии в революционной борьбе за преобразование общества, за победу коммунизма», «выполнение великих задач коммунистического строительства» [13].

XXI съезд (27 января – 5 февраля 1959 г.), учитывая его внеочередной характер, необходимость его созыва ради утверждения 7-летнего плана развития народного хозяйства, не был судьбоносным в формате становления социокультурного типа советского человека, его морально-этических качеств. Нравственные заповеди «человека советского» окончательно со всей рельефностью будут сформулированы на XXII съезде КПСС (17–31 октября 1961 г.).

Если в 1959 г. констатировали, что в СССР достигнута полная и окончательная победа социализма, и он готов приступить к построению коммунистического общества, то спустя два года, в 1961 г. уже ставятся в высшей степени амбициозные цели построения коммунизма. На XXII съезде будет объявлено о том, что к 1980 г. «в СССР будет в основном построено коммунистическое общество» и «полностью построение коммунистического общества завершится в последующий период» [14, 65-66]. «Нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме!», – этими словами завершалась новая программа компартии [14, 142]. В соответствии с этим грандиозным замыслом был оформлен набор духовно-нравственных императивов, которые в точности характеризовали умственный строй (понятие К.Д. Кавелина) советского человека, его социально-психологические установки, жизненную позицию по тем или иным вопросам, устойчивые представления и ощущения, определявшие поведение в различных жизненных ситуациях.

В 1961 г. на XXII съезде партии будет достигнута кульминация на пути становления нормативно-правовой основы формирования нравственного облика советского гражданина. В программе КПСС, в части второй, в которой рассматривались задачи партии по строительству коммунистического общества, появится так называемый «Моральный кодекс строителя коммунизма». «Моральный кодекс» явился сводом постулатов коммунистической морали, которые наполняли жизнь советского человека. Этот Кодекс просуществует до времени перестройки. В Программе КПСС, которая будет принята в 1986 г. на XXVII съезде КПСС, «Моральный кодекс» будет отсутствовать.

Этот кодекс предусматривал 12 нравственных принципов, которые определяли жизнь советского человека: «преданность делу коммунизма, любовь к социалистической Родине, к странам социализма; добросовестный труд на благо общества: кто не работает, тот не ест; забота каждого о сохранении и умножении общественного достояния; высокое сознание общественного долга, нетерпимость к нарушениям общественных интересов; коллективизм и товарищеская взаимопомощь: каждый за всех, все за одного; гуманные отношения и взаимное уважение между людьми: человек человеку – друг, товарищ и брат; честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скромность в общественной и личной жизни; взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей; непримиримость к несправедливости, тунеядству, нечестности, карьеризму, стяжательству; дружба и братство всех народов СССР, нетерпимость к национальной и расовой неприязни; непримиримость к врагам коммунизма, дела мира и свободы народов; братская солидарность с трудящимися всех стран, со всеми народами» [14, 119-120].

Брежневские партийные съезды были сильно похожими друг на друга. XXIII съезд (29 марта – 8 апреля 1966 г.) и последующие – XXIV (30 марта – 9 апреля 1971 г.), XXV (24 февраля – 5 марта 1976 г.), XXVI (23 февраля – 3 марта 1981 г.) – отличались близкой по содержанию коммунистической бравадой; они незначительно пополняли копилку моральных стандартов советской жизни. Скорее всего эти съезды более способствовали тому, что эта система нравственных ценностей приобретала более упорядоченный вид.

Может быть, более ярким был XXIV съезд партии. Он стал определенной вехой в формировании нового человека. На съезде прямо было заявлено о том, что создать нового человека – это главная задача партии в коммунистическом строительстве. Этот съезд можно признать отчасти знаковым. Его интеллектуальные находки оживили процесс популяризации системы духовно-нравственных ценностей советского общества и обогатили эту систему новыми ориентирами. Среди них: «формирование у широчайших масс трудящихся коммунистического мировоззрения» и «воспитание их на идеях марксизма-ленинизма»; «воспитание в советских людях нового, ком-

мунистического отношения к труду», «поддержка «массового трудового энтузиазма» (субботники, соцсоревнование), «воспитание чувства гордости за свою Родину» и т.п. [15]. С подачи выступающих на XXIV съезде в политический лексикон вошло понятие – «новый облик советского человека».

1980-е гг. были трудными в истории КПСС. Социалистическая система, складывавшаяся в Советском Союзе на протяжении более чем 60 лет, начала давать сбой. В этой обстановке подверглись эрозии духовно-нравственные ценности советского человека. Нужно было что-то срочно делать. Это понимали почти все руководители партии. В середине 1980-х гг. выразителем новых веяний времени был М.С. Горбачев. Он стал главным в партии вдохновителем масштабных преобразований с момента его избрания на пост Генерального секретаря ЦК КПСС на Пленуме ЦК в марте 1985 г. С его подачи и под его сильным влиянием началось «омоложение» партии. В результате растущей активности новых партийных лидеров оживилась общественно-политическая жизнь в стране. В обстановке гласности предметом широкого обсуждения стали вопросы, которые до того времени замалчивались.

С января 1987 г. М.С. Горбачев обосновал процесс демократизации и приступил к широкому разоблачению сталинизма, реабилитации жертв массовых репрессий 1920 – 1950-х гг. Летом 1988 г. на XIX Всесоюзной партийной конференции был поставлен вопрос о необходимости глубокой реформы политической системы общества.

В годы перестройки появилась демократическая концепция социализма. «Демократизация социализма» была конструктивной особенностью деятельности М.С. Горбачева. В связи с демократическим социализмом появилась теория социалистического правового государства, основанного на либеральных ценностях: принципе разделения властей, принципе верховенства закона, принципе выборности высших органов власти и соблюдении прав человека (право обжаловать в судебном порядке действия администрации, свобода слова, свобода вероисповедания, свобода передвижения и др.). В целях осуществления на практике идеалов демократического социализма было изменено старое советское законодательство и были созданы новые органы власти: Съезд народных депутатов, социалистический парламент – Верховный Совет, Комитет конституционного надзора (следил за соблюдением социалистической законности).

Однако все происходившие в стране в годы перестройки перемены не способствовали укреплению духовно-нравственных ценностей, которые в СССР формировались десятилетиями, а разрушали их. Идейное брожение внутри КПСС предопределило нехорошее будущее компартии и поставило под вопрос дальнейшее построение социализма в СССР. Уже на XXVII съезде КПСС (25 февраля – 6 марта 1986 г.) проявился глубокий кризис в партии, наметился её раскол; XXVIII съезд КПСС (2–13 июля 1990 г.) будет последним. Вскоре в 1989 г. инициатива перешла в руки политической оппозиции, после чего о сохранении и даже совершенствовании нравственной парадигмы советского строя можно было забыть.

XX в. был, наверное, самым напряженным в истории, насыщенным огромным количеством событий. Советскому народу удалось в этом веке сделать невозможное, – отстоять своё право на существование, когда едва ли не весь мир был против него. Он ухитрился достичь таких высот, которые покорялись не каждому, – создать мощнейшее государство в мире, освободить мир от коричневой чумы, первым выйти в космическое пространство, стать законодателем многих научно-технических открытий. Этого добиться вряд ли было бы возможно, если бы не особые духовно-нравственные принципы жизни, которые заряжали людей на подвиг, на успех, которые консолидировали общество сначала ради выживания, а потом и ради стремительного восхождения на пьедестал выдающихся в истории человечества цивилизаций.

Яркой была история СССР. Немалую роль в этом сыграла большевистская коммунистическая партия. Идейные коммунисты, начиная с Ленина, силами партийных съездов создавали советский строй, не только его материальный и политический фундамент, но и его программу духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения, всех народов Советского Союза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Обществоведение. Учебник для выпускного класса средней школы и средних специальных учебных заведений. – М.– 1973. – С. 148.
2. Кудров, В.М. Крах советской модели экономики. – М.– 2000. – С.8.
3. Брежнев, Л.И. Участникам III Всесоюзной научно-практической конференции «Изучение в средней школе жизни, деятельности, произведений В.И. Ленина, документов КПСС» // Правда. – 1975. – 9 октября. – URL: pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z00000008/st056.shtml?ysclid=m5si0 kdw3132502104 (дата обращения: 12.11.2024).
4. Бухарин, Н., Преображенский Е. Азбука коммунизма. – М.– 1994.
5. Маркс, К. К критике гегелевской философии права // О религии и церкви. Сборник документов. – М., 1965. – С. 7.
6. Материалы XXIV съезда КПСС. – М.– 1971. – С. 83.
7. Слонимский, А.Г. Культурная революция // Советская историческая энциклопедия. – Т.8. – М., 1965. – С. 283.
8. Внеочередной XXI съезд КПСС. Стенографический отчет. – Ч.II. – М.– 1959. – С. 443.
9. По вопросу о профессиональных союзах и их организации. Резолюция IX съезда РКП(б) (Москва. 29 марта – 5 апреля 1920 г.) // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. 1898–1954. – М.– 1954. – Ч. 1: 1898-1924. – С. 491-492.
10. Отчетный доклад на XVIII съезде партии о работе ЦК ВКП(б). 10 марта 1939 г. // Сталин И.В. Сочинения. – Т.14: 1934 – 1940. – М.– 1946. – С.437.
11. Проект ЦК ВКП(б) Директивы XIX съезда партии по пятому пятилетнему плану развития СССР на 1951 – 1955 годы // Правда. – № 233. – 20 августа 1952 г.
12. Изменения в Уставе ВКП(б). Тезисы доклада тов. Хрущева Н.С. на XIX съезде ВКП(б) // Правда. – № 239. – 26 августа 1952 г.
13. Отчетный доклад ЦК КПСС XX съезду партии. Доклад Первого секретаря ЦК КПСС тов. Н.С. Хрущева // XX Съезд КПСС 14-25 февраля 1956 года. Стенографический отчет. – Т.1. – М.– 1956. – С.9-120.
14. Программа Коммунистической партии Советского Союза. – М.– 1976.
15. Материалы XXIV съезда КПСС. – М.– 1971. – С. 83-85.

В.А. Смирнов, А.А. Волвенко

ВОЕННАЯ СЛУЖБА ДОНСКИХ КАЗАКОВ ПО «ПОЛОЖЕНИЮ ОБ УПРАВЛЕНИИ ВОЙСКОМ ДОНСКИМ» 1835 ГОДА

Аннотация. Вопрос о воинской повинности для казачьих войск и, в частности, для войска Донского являлся одним из ключевых в политике Российской империи. Казачья военная служба прошла ряд этапов в своей эволюции, в связи с этим интерес возникает относительно условий и причин ее трансформации в разные периоды. Одним из значимых и переломных событий для казачьей военной службы явилось издание «Положения об управлении Донским Войском» 1835 года.

Ключевые слова: казаки, войско Донское, военная служба, Положение об управлении Донским Войском, полковая инструкция.

V.A. Smirnov, A.A. Volvenko

MILITARY SERVICE OF THE DON COSSACKS ACCORDING TO THE «REGULATION ON THE ADMINISTRATION OF THE DON ARMY» OF 1835

Abstract. The issue of military service for the Cossack troops and in particular for the Don Army was one of the key issues in the policy of the Russian Empire. The Cossack military service went through a number of stages in its evolution, in connection with which, interest arises regarding the conditions and reasons for its transformation in different periods. One of the significant and turning points for the Cossack military service was the publication of the "Regulations on the Management of the Don Army" in 1835.

Key words: Cossacks, Don Army, military service, Regulations on the management of the Don Army, regimental instruction.

Характер и содержание военной службы донских казаков Российскому государству неоднократно трансформировались, начиная с 1570 года. Фактически этот процесс продолжается до сих пор и, безусловно, имеет свои отличительные особенности, несмотря на некоторые невольно возникающие параллели между дореволюционными и современными казаками. Ключевым здесь является вопрос о воинской повинности, исполняемой казачеством разных эпох, ее содержании и регламентации. Период оформления таковой пришелся на первую четверть XIX в., когда данный процесс развивался наиболее активным образом и продолжился на протяжении столетия. В этой статье мы обратим внимание на одну из ключевых точек в истории развития казачьей воинской повинности, связанной с изданием «Положения об управлении Донским Войском» 1835 года.

В отечественной историографии встречаются разные мнения относительно этапов развития казачьей воинской повинности. Согласно мнению Е. А. Абакумовой, можно выделить три основных периода становления воинской повинности в войске Донском. Первый период начинается с момента перехода казаков под ведомство Военной коллегии в первой четверти XVIII в. и продолжается до издания «Положения об управлении Войском Донским» в 1835 году. Второй период затрагивает временной промежуток после издания «Положения» вплоть до военной реформы императора Александра II (1835-1874 гг.). Третий период охватывает развитие казачьей воинской повинности после военной реформы до 1917 года [1]. Хотя данное хронологическое деление не учитывает довольно длительный период первоначального становления военной службы казаков, начиная с последней четверти XVI – XVII вв., и не заостряет внимания на изменениях в отношении казачьих войск в период правления Александра I, ключевые вехи развития воинской повинности подчеркиваются. А. А. Волвенко в одной из своих работ отмечает, что, в отличие от первоначально вольного характера казачьей военной службы, с конца XVII в. она становится обязательной, а в XIX столетии уже считается государственной повинностью, уклонение от которой расценивалось как преступление [2]. К тому же, начиная с 1820-х гг., можно говорить и о зарождающемся правительственном курсе в отношении казачьих войск. Вследствие этого издание «Положения» 1835 г., большую часть объема которого составляют статьи, посвященные военному управлению, видится важным событием с точки зрения упорядочивания казачьей воинской повинности [2]. В дополнение к этому есть еще одна точка зрения, отражающая скорее юридический характер происходивших изменений. В соответствии с ней Косенков Е. И. рассматривает «Положение об управлении Войском Донским» как кодекс местного (особенного) права, который сменил господство юридического обычая на Дону в пользу государственно утвержденных законов [4, 122].

«Положение» 1835 г. в действительности явилось беспрецедентным документом не только для войска Донского, но впоследствии и для других казачьих войск. Оно представляло собой выработанный регламент по части гражданского и военного управления. В содержании второй части, посвященной военным вопросам, особое внимание стоит обратить на отделение четвертое, касающееся общих правил по военному управлению, и Полковую инструкцию для войска Донского. Общие правила отражали основы казачьей службы и были направлены на разрешение ряда острых социально-экономических проблем войска. Среди них вопрос, касавшийся очередности выхода казаков на военную службу. С конца XVIII в. в силу социального и имущественного неравенства среди казаков очереди стали нарушаться, что через некоторое время грозило существенно отразиться на боеспособности войска Донского [2].

Закреплялись условия военной службы, имевшие различия для казаков в зависимости от их происхождения. Дети казаков не из дворян с 17-летнего возраста на 2 года причислялись к малолеткам и исполняли станичные повинности, что однако не шло в счет службы, а скорее было этапом подготовки. По достижении 20 лет казак давал присягу, после чего уже начиналось исчисление 30-летнего срока его службы. Этот срок в свою очередь должен был включать в себя обязательные 5 лет внутренней службы и 25 полевой. Для казаков дворян подразумевался несколько иной путь. Дети из таких семей имели право начинать службу в полках или присутственных местах по достижении 15 лет, однако непосредственная служба для них начиналась с 19 лет. В общей

сложности казаки дворяне должны были служить 25 лет. Несколько исключительные условия определялись для казаков-артиллеристов и гвардейцев, несших также 25-летнюю службу [5, 122-127].

Не менее важным являлся вопрос о регламентации казачьих льгот, под которыми подразумевалось «временное увольнение от полевой службы» [5, 136]. Еще в 1818 г. в письме Александру I войсковой атаман А. К. Денисов, объяснявший необходимость создания Донского комитета, одной из проблем войска обозначал несоблюдение льгот при выходе на военную службу [3]. Из-за этого система военного управления в войске Донском имела нарушения, прежде всего отражавшиеся в социальном плане.

Если в начале века не было установлено количество строевых частей, которые должно было выставлять войско, то «Положение» 1835 г. определяло их в числе 54-х полков пятисотенного состава [1; 5, 49]. Для сравнения на 1802 г. кроме лейб-гвардии казачьего полка и полков внутри войска на службе состояли 28 пятисотенных полков и трехсотенная команда [7, 124].

Помимо этого общие правила по военному управлению освещали вопросы, связанные с военным мундиром, вооружением, конской амуницией; нарядами на полевую службу; внутренней службой в войске Донском; принятием на службу и производством в чины и т.д.

В «Положении» 1835 г. военная составляющая войска регламентировалась полковой инструкцией. В своем содержании она имеет 21 главу и приложения, которые отражают правила и рекомендации для военной организации казачьего войска в мирное и военное время. Эти предписания явились результатом довольно долгого обсуждения в Комитете об устройстве войска Донского, а затем в Государственном совете многочисленных особенностей и деталей казачьей военной службы. Архивные материалы Российского государственного военно-исторического архива показали, что на этапе рассмотрения проекта «Положения об управлении Донским Войском» в Государственном совете в 1823-1824 гг. шли довольно жаркие споры относительно многих статей по военному управлению [6]. Вероятно, это может свидетельствовать о повышенном внимании к казачьей военной службе в тот период.

Первая глава полковой инструкции посвящена вопросам о составе полков, формировавшихся в округах войска Донского. Здесь представлены регламенты действий окружных генералов и полковых командиров при комплектовании полков, перечислены все звания служащих с указанием на количество личного состава, из которых формируется полк. Каждый полк разделялся на пять сотен, а каждая сотня в свою очередь состояла из есаула, командующего, одного сотника и одного хорунжего, урядников: трех старших, трех младших, шести приказных, и ста пятидесяти девяти казаков [5, 244]. Прописывались рекомендации для назначения офицеров, урядников, приказных и т.д. в полках.

Вторая глава, являясь одной из наиболее объемных, содержит перечень обязанностей полковых чинов — полкового командира, войскового старшины, сотенных начальников, офицеров, полкового адъютанта, полкового казначея, дежурного офицера, урядников, приказных и драбантов. Отдельный раздел составляет «Обязанность общая», которая является предписанием о неразглашении военной тайны [5, 265].

Ярко выраженный дисциплинарный характер имеет третья глава «О чинопочитании», которая предписывала казакам повиновение во время службы. В этом отношении речь шла не только о рядовых казаках: «Не только казаки пред урядниками и приказными, а сии пред Офицерами, но вообще каждый чин обязан быть противу старшего в полном уважении, и даже пред тем, который хотя равного чина и другого полка, но старее по службе» [5, 266].

Четвертая глава предписывала порядок при нахождении войск на марше и в лагере. По мере продвижения полка из округа до обозначенного пограничного сборного места полковой командир должен был рапортовать окружному генералу, а последний обязывался проверить полк на готовность к службе. В параграфах указывается порядок построения полка, в соответствии с которыми он должен был двигаться до лагерного места, а также порядок расположения в лагере. Отдельно расписаны правила, касающиеся полковых знамен. В статьях четко расписывалось месторасположение чинов во время марша — командир полка, есаулы, хорунжие, сотники, урядники, приказные, войсковой старшина. Также прописывались особенности формирования и применения

авангарда и арьергарда – «для соблюдения всегдашнего порядка, как в мирное, так и в военное время...» [5, 270]. В завершение главы расписывались меры предосторожности для сохранения личного состава – противодействие возможным болезням или действия в случае, если во время марша появятся тяжело больные, «худоконные» или пешие, которые не смогут двигаться дальше [5, 270-271].

Порядок учреждения караулов в полках описывается в пятой главе. В обязательном порядке караул из отборных казаков с ружьями и при уряднике должен был стоять при полковых знаменах, расположенных в штаб-квартире. Во время нахождения полка в лагере караулы назначались для предотвращения беспорядков, наблюдения за всеми приходящими и уходящими людьми, а также на случай отражения ночного нападения. Также прописывался порядок нахождения часовых при разных условиях: «Часовой при знаменах стоит с ружьем, на всяком другом карауле с дротиком и пистолетом, а на карауле в квартире – с обнаженною саблею» [5, 272]. Ответственным за исправность полковых караулов назначался дежурный офицер.

Инструкция расписывала правила и рекомендации относительно действий казаков во время боя, этому посвящена шестая глава. В ней прописывалось о боевом порядке, организации и действиях казачьих пикетов, партий, засад. Давалась инструкция о внезапных нападениях, конвоировании обозов или транспортов.

В «Положении» прописывались рекомендации к награждению казаков, проявивших себя во время боевых действий или за выслугу лет. В соответствии с ними полковой командир должен был подходить к вопросу о наградах «со строгой разборчивостью», чтобы не возникало случаев несправедливости при награждении тех, кто не был достоин отличия, или не внимания к действиям достойных. В инструкции отмечалось, что такого рода просчеты неприемлемы, т.к. могли повлиять на репутацию полка [5, 298]. В главе описываются тонкости, которые должны были учитывать полковые командиры и сотенные начальники при представлении чинов к награде. Интересен и тот факт, что в нескольких статьях прописывается преимущество чинов, отличающихся грамотностью, при повышении или награждении [5, 300, 301]. Это говорит о том, что наличие образования было весомым фактором в казачьей военной среде.

Глава восьмая содержит статьи о мерах наказания за различные дисциплинарные проступки. Большая часть статей в данном разделе касается офицеров, которые могли быть обвиняемы в слабом надзоре за подразделениями и вследствие этого допущенных беспорядках или же в недостойном поведении, связанном с пьянством и другими порочными привычками. При этом в инструкции указывалось, что некоторые наказания не должны были вноситься в формулярные списки, а лишь прописываться в полковых приказах. Такое послабление объяснялось тем, что ряду проступков часто были подвержены офицеры в силу молодости, неопытности и ненамеренной неосмотрительности [5, 304]. В подобном же ключе сформулирована и статья 217, которая предписывала полковым командирам максимально осторожно и беспристрастно подходить к вопросам о наказании офицеров, а в случае «неправильного отягощения судьбы» последних вообще подвергала командиров взысканиям [5, 305-306]. Несколько иначе обстояла ситуация с правилами в отношении урядников, приказных и казаков не из дворян. Довольно емко и четко прописывалось, что полковой командир без суда мог наказывать их телесно «... за трусость против неприятеля, пьянство, незначительное воровство, драку, личное оскорбление какого-либо лица словом и делом, не составляющими преступления уголовного, за всякое бесчинство, нерадение и упущение по службе» [5, 306]. Помимо этого ряд статей инструкции посвящен вопросам о наказании и взыскании за воровство.

Предписания, касающиеся сохранения численности казачьих полков, расписаны в девятой главе «О способах сбережения казаков». Преимущественно в статьях данного раздела речь идет о предотвращении санитарных потерь. Полковым командирам и сотенным начальникам необходимо было заботиться о предупреждении различных болезней среди казаков вследствие неблагоприятных климатических условий, о поддержании порядка и чистоты в лагере и квартирном расположении. В отношении последнего – командование должно было следить за тем, чтобы помещение, где располагались казаки, было просторным, чистым, хорошо проветривалось, отсутствовали сырость и холод, была предосторожность от пожаров [5, 308-309]. Особое внимание должны были

уделять казакам, которые оказались больными во время службы – их необходимо было немедленно отсылать в ближайшие военные госпитали или в гражданские больницы, чтобы не допустить дальнейшего распространения болезни. Сотенные начальники и офицеры должны были лично осматривать каждого заболевшего из нижних чинов, чтобы определить, действительно ли он болен или уклоняется от службы. После отправки на лечение командование должно было позаботиться о возвращении выздоровевших чинов обратно в полк. В случае легких заболеваний и при прогнозируемом скором выздоровлении казаков лечил полковой лекарь или его ученик.

Десятая глава «Об обмундировании» фиксировала «древний образ службы» донских казаков на собственных лошадях, со своим обмундированием и военным снаряжением, которые должны были соответствовать утвержденным образцам [5, 312]. Также в данной главе строго фиксировалась обязанность казаков поддерживать в исправности обмундирование и вооружение, за чем должны были пристально следить полковые командиры и сотенные начальники [5, 313].

Казакам полагалось иметь выучных лошадей, количество которых разнилось в зависимости от условий службы. В военное время таковых должно было состоять по одной на каждые десять казаков, однако их число могло как увеличиваться, так и уменьшаться в зависимости от надобности. В мирных условиях донским полкам и батареям позволялось иметь выучных лошадей по желанию, допускалось даже не иметь их вовсе. Причем выучных лошадей должны были покупать сами казаки, согласуясь между собой, при наряде на полевую службу, а станичные правители осуществляли проверку, по всей видимости, так же, как и казачье обмундирование [5, 316]. Это было неслучайно, так как в случае потери строевой лошади производилась замена на выучную, что требовало от последней соответствующих характеристик. Пополнение полков выучными лошадьми могло быть достигнуто либо за счет ремонтных команд, либо благодаря заимствованию у неприятеля во время боевых действий. Логическим продолжением данных предписаний являются статьи четырнадцатой главы «О средствах замены убитых казачьих лошадей», где более подробно расписаны способы пополнения конского состава полка в военное время [5, 328-333].

Двенадцатая глава полковой инструкции посвящена ремонтным командам, с помощью которых производилось укомплектование полков людьми и пополнение хорошими лошадьми. Данные правила строились на основании указа от 6-го ноября 1811 г. донским казачьим полкам [5, 317]. Правила, прописанные в статьях «Положения», предусматривали условия казачьей службы в мирное время. В ремонтные команды могли включаться те, у кого во время службы умирала жена и оставались беспризорные дети, сгорал дом и семья лишалась имущества и средств к существованию, либо казаки, получавшие серьезные увечья, препятствующие дальнейшей службе. Также в это число могли входить донцы, имевшие «худых» лошадей (или лишившиеся их вовсе), и не способные приобрести новых.

В полковой инструкции также содержались главы и статьи, регламентировавшие материальную сторону жизни казаков и существования полков. Целый ряд глав «О продовольствии», «О раздаче заслуженных сумм», «О вычетах», «О долгах Офицеров и нижних чинов» и «Об имении после умерших» касался вопросов обеспечения полковых чинов провиантом, фуражным довольствием, выплаты жалования и вычета денег, идущих на оплату различных войсковых нужд. Запрет на займы и долги, расписанный в статьях и даже предусматривающий для нижних чинов телесное наказание, по всей видимости, был направлен на сохранение способности казаков исправно собираться на службу [5, 358-359]. Не менее значимы в социально-экономическом плане были статьи, регулирующие вопросы, связанные с имуществом погибших казаков [5, 359-361].

Довольно интересной и, казалось бы, не относящейся к военной службе казаков представляется двадцатая глава «О невывозе на Дон посторонних людей». Разумеется, что речь здесь шла о крепостных крестьянах, которых донские помещики незаконно стремились приобретать и селить на своих землях для работы. И хотя это вопрос, скорее относящийся к гражданскому управлению, размещение его в содержании полковой инструкции неслучайно. Предписанные требования были направлены на пресечение ввоза людей на территорию войска Донского во время возвращения казачьих полков со службы [5, 361-362]. Таким образом, данная глава «Положения», с одной стороны, проливает свет на еще один способ привлечения крепостных крестьян на Дон, а с другой, на

наш взгляд, говорит об актуальности данной проблемы, раз уж ей посвятили отдельную главу в полковой инструкции.

В заключение обратим внимание на несколько моментов: во-первых, статьи «Положения об управлении Донским Войском», фиксирующие основополагающие вопросы казачьей военной службы, явились не просто результатом кабинетного обсуждения в период с 1819 по 1834 гг., а отражали реальный и довольно богатый практический опыт применения казачьих войск, накопленный в войнах Российской империи. В силу этого многие главы и статьи, порой даже косвенно относящиеся к военной службе, отличаются особенно тщательной проработкой и вниманием к деталям. Во-вторых, в ряде глав явно прослеживается социально-экономическая направленность предписаний. В-третьих, правила по срокам службы, выходу на льготу, содержание полковой инструкции и т.д. явились окончательно расписанным регламентом, исключая отход от общепринятых правил, что было важно для правильного и эффективного функционирования военной системы. Хотя о реальной эффективности «Положения об управлении Донским Войском» и о том, что принципиально нового оно учредило, можно еще продолжать научную дискуссию, бесспорным значением явилось то, что оно стало первой успешной попыткой систематизировать и законодательно закрепить массивный пласт весьма разрозненных установлений в отношении казачьих войск.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, Е. А. Особенности несения воинской повинности в Войске Донском во второй четверти XIX века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. №1 (65). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-neseniya-voinskoy-povinnosti-v-voyske-donskom-vo-vtoroy-chetverti-xix-veka>
2. Волвенко, А. А. Между рекрутством и всеобщей воинской повинностью: казачья военная служба и ее трансформация в позднеимперский период (1835–1917 гг.) // Вестник ВолГУ. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. – 2023. Т. 28. № 2.
3. Денисов, А. К. Записки (литературная обработка – генерал А.П. Чеботарев) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dugward.ru/library/kazaki/denisov_zapiski.html#021
4. Косенков, Е. И. Офицеры Донского войска в эпоху императора Николая // Вопросы истории. – 2001. – №11-12.
5. Положение об управлении Донского войска: Части 1, 2 и 3 с приложениями к наказу гражданскому управлению штатами и общими приложениями. – Санкт-Петербург. – 1835. – 544 с.
6. Российский государственный военно-исторический архив. Ф. 331. Оп. 1. Д. 189.
7. Столетие Военного министерства 1802-1902. Главное управление казачьих войск. Исторический очерк. Т. 11. Ч. 1. – Санкт-Петербург. – 1902. – 900 с.

И.Н. Смирнов, Ф.Г. Колосов

УЧАСТИЕ СССР В КОРЕЙСКОЙ ВОЙНЕ В 1950 – 1953 ГГ.

Аннотация. В статье рассматривается роль Советского Союза в ходе конфликта на Корейском полуострове в 1950-1953 гг. Авторы определяют направления участия СССР в военных событиях, выявляют характер деятельности советской стороны в корейском конфликте, благодаря которой удалось остановить развитие агрессивных планов США в Корее и устранить возможность начала новой мировой войны.

Ключевые слова: Корейская война, СССР, холодная война.

I.N. Smirnov, F.G. Kolosov

PARTICIPATION OF THE USSR DURING THE KOREAN WAR OF 1950 – 1953

Abstract. The article examines the role of the Soviet Union during the conflict on the Korean Peninsula in 1950-1953. The authors determine the directions of the USSR's participation in the course of military operations, identify the nature of the Soviet side's activities in the Korean conflict, thanks to which it was possible to stop the development of aggressive plans by the United States in Korea and eliminate the possibility of a new world war.

Key words: Korean War, USSR, cold war.

Корейская война 1950-1953 гг. – один из наиболее кровопролитных и масштабных локальных конфликтов своего времени. СССР не был открытым участником тех событий. Тем не менее он не остался в стороне. Неявное участие Советского Союза сыграло весомую роль в том, как эта война протекала и как она завершилась.

В Корейской войне схлестнулись геополитические интересы многих стран, в том числе СССР и США, ведущих мировых держав на том отрезке мировой истории. Причины войны в Корее были непосредственно связаны с расколом этой страны на два государственных образования – Корейскую Народно-Демократическую Республику на Севере и Республику Корея на Юге Корейского полуострова (далее КНДР и РК). СССР поневоле оказался в числе тех государств, которые были причастны к расколу Кореи. Он был вовлечен в события на Корейском полуострове на завершающем этапе Второй мировой войны, когда нужно было воевать против Японии.

После освобождения северной части Корейского полуострова встала задача восстановления Кореи как единого суверенного государства. Однако ее решение уперлось в противоречия между СССР и США в этом регионе. Оба государства в зонах их ответственности способствовали формированию государственных образований – Корейская Народно-Демократическая Республика и Республика Корея. Эти государства не получалось сделать одним субъектом международного права. КНДР и РК считали «себя» единственной законной властью на Корейском полуострове [1].

Исследователи отмечают, что напряженной была ситуация на Корейском полуострове задолго до войны. В то время происходили неоднократные вооруженные столкновения между северной и южной территориями. Разрешиться мирным путем ситуация не могла. Поэтому каждая из сторон, рассчитывая на победу, проявляла заинтересованность в помощи политических гегемонов. Северная Корея надеялась в надвигавшемся вооруженном конфликте опереться на помощь СССР, Южная Корея – на помощь США. Поскольку процесс переговоров был долгим, у Советского Союза и Америки успели сформироваться свои интересы на Корейском полуострове. Начало войны в этом регионе после этого стало делом времени. На завершающем этапе приготовлений к масштабной военной кампании определялась мера участия, масштабы вовлечения каждой из сторон в военные события на территории Кореи.

У разворачивающихся на территории Кореи событий был хорошо замечен юридический аспект, связанный уже с функционированием ООН. Для урегулирования противоречий в этом регионе с ведома Совета Безопасности ООН были сформированы миротворческие силы. Учитывая то, что в создание этого международного органа США внесли главный вклад, преимущества в решении корейского вопроса оказались именно у них. Ведущие позиции США выражались в том, что под их руководством создавалась некая коалиция из двадцати одной страны от «лица» Организации Объединенных Наций. В этой коалиции около 90 % военного персонала были из США [2]. Так что на момент начала военного конфликта стратегический и военно-технический перевес был не на стороне СССР. Это было особенно заметно в том, что Совбез ООН объявил КНДР агрессором, не скрывал свои симпатии по отношению к Республике Корея, следуя в этом американской геополитической логике.

Такая ситуация делала КНДР изгоем. Ни одно государство не имело права организовывать коалиции, сотрудничать с Северной Кореей. Данный факт важен для понимания характера участия СССР в ходе Корейской войны.

Каковы же были интересы СССР в данном конфликте? Советское правительство было крайне заинтересовано в формировании «дружественного союзника» вблизи своих границ. Имело также место желание заполучить в этом регионе плацдарм для пропаганды идеологии социализма на Дальнем Востоке. С какой стороны ни возьми, было понятно, что существование социалисти-

ческой Кореи было значимым подспорьем для безопасности СССР. Появлялось государство, которое могло воевать, усиливая геополитическое присутствие Союза в этом регионе. Этому способствовало и то, что в конфликте были непосредственно задействованы этнические корейцы, являвшиеся гражданами СССР. Они принимали активное участие в формировании вооруженных сил КНДР.

Зарубежный исследователь Н. Томас отмечал, что наиболее весомым было участие СССР в процессе создания Корейской Народной Армии (далее КНА). Эта армия строилась на организационных принципах Красной армии (с 1946 г. – Советская армия) и боевого опыта советских вооруженных сил, была вооружена советским оружием и боевой техникой. Даже воинские звания и знаки различия в КНА на рубеже 1940 – 1950-х гг. были почти идентичны званиям и знакам различия, принятым в Советской армии [3].

Учитывая указанные выше обстоятельства, можно сказать, что СССР был достаточно сильно вовлечен в историю послевоенного Корейского полуострова. Он был кровно заинтересован в разрешении конфликта в пользу КНДР. При этом исследователи не раз отмечали, что советское руководство не делало ставку на собственное военное вмешательство в процесс объединения Корейского полуострова [4]. И. Сталин считал нежелательным прямое военное вмешательство СССР в объединительный процесс на полуострове. Советская сторона рассчитывала косвенно влиять на течение конфликта, и главным фактором развития военных событий рассматривался Китай. Сталин отправил в КНР телеграмму следующего содержания: «Считаем правильным, чтобы немедленно сосредоточить 9 китайских дивизий на китайско-корейской границе для волонтерских действий в Северной Корее в случае перехода противником 38-й параллели. Мы постараемся обеспечить авиационное прикрытие этих частей» [5].

Руководство СССР допускало возможное вмешательство американцев в этот конфликт. Это было выгодно, ибо вмешательство в дела на Корейском полуострове отвлекало внимание США от дел в Европе, где СССР мог в более комфортных условиях укреплять содружество социалистических стран. Не устраивало только то, что в случае вмешательства США локальный «корейский» конфликт перерастал в широкомасштабную войну, и, учитывая американскую монополию на атомное оружие, сценарий развития событий для советского руководства мог быть крайне невыгодным [1].

Оценивая общую ситуацию, следует полагать, что северокорейская сторона была уверена в своём успехе без прямого вмешательства СССР. Уверенность руководства правящей партии КНДР была продиктована признанием революционной ситуации на полуострове и превосходством в вооруженных силах над южанами. По мнению Ким Ир Сена, вступление КНА на территорию Южной Кореи неизбежно вызовет там революционный подъем, результатом которого станет свержение проамериканского режима и объединение двух Корей.

На пороге 1950 г. геополитическая обстановка в мире изменилась. Упрочились позиции СССР на международной арене. Во-первых, Советский Союз обзавелся своим атомным оружием, что создавало условия невозможности применения такого оружия самими американцами. Во-вторых, в этом регионе у него появляется новый союзник. В результате победы коммунистических сил в ходе гражданской войны в Китае появляется КНР с ориентиром на построение социализма. Кроме того, в новой обстановке советское руководство исходило из того, что прямую военную помощь КНДР будет теперь оказывать не Советский Союз, а Китай, как обещал Мао Цзе Дун [4]. В столь благоприятных для СССР условиях исчезала необходимость прямого вмешательства Советского Союза в военный конфликт на полуострове.

Несмотря на это, опасения у руководства СССР все же были по поводу того, что конфликт может развиваться не по «плану». К сожалению, они оправдались. В начале боевых действий южнокорейский режим действительно показал свою политическую и военную слабость. Однако со временем США решились на открытое вооруженное вмешательство, чем изменили конфигурацию сил на полуострове. Возникла угроза прямого столкновения СССР и США. Ситуация усугублялась тем, что американская позиция казалась миротворческой и легитимной, поскольку шла от лица Совета Безопасности ООН.

СССР оказался в сложном политическом и международно-правовом положении. Он поддерживал ту сторону корейского конфликта, против которой выступила широкая международная коалиция, созданная на основе Устава ООН под эгидой США. Исходя из сложившихся реалий, Советский Союз был вынужден начать хитрее действовать на территории Кореи. Так, осуществляемые поставки вооружения и боевого снаряжения, участие военных советников по боевой подготовке советские власти старались не афишировать. В частности, советских военных советников, находившихся в рядах КНА, переодевали в гражданскую одежду; их представляли в качестве корреспондентов [6]. Таким образом советская сторона старалась не обострять еще сильнее имевшуюся геополитическую напряженность между США и СССР.

Исследователь Ю.М. Галенович отмечал, что широкомасштабное вступление США в войну в Корее создавало угрозу полного разгрома Корейской Народной Армии с перспективой ликвидации КНДР как государства. Он писал, что непосредственное вступление в войну Соединенных Штатов коренным образом меняло ситуацию в Корее. Возможный разгром КНА и продвижение войск противника к границе КНР, как предполагал И.В. Сталин, вынуждало Китай оказать военную помощь Северной Корее. Так и произошло. Конфликт обострялся и грозил «выплеснуться» за границы Кореи [2]. Такое развитие событий было неприемлемым для Советского Союза, так как это было бы не иначе как геополитическая катастрофа на его дальневосточных границах. Худший сценарий развития событий вообще грозил новой мировой войной.

Дальневосточные события побуждали советское руководство искать наиболее выгодное решение. В связи с этим велись переговоры с КНР с целью вовлечения военных сил этого государства в данный конфликт при поддержке СССР.

В обстановке включения США в этот конфликт и расширения количества участников войны на полуострове от СССР потребовалось серьезно вложиться в данное предприятие. Дело в том, что вооруженные силы КНР были недостаточно готовы к подобному столкновению. Тут же стал остро вопрос о ситуации в воздушном пространстве. Без советской авиации успешное ведение войны было невозможно. Оценивая все возможные риски, И. Сталин дал обещание руководству КПК, что Советский Союз возьмет на себя выполнение задачи по авиационному прикрытию китайских войск на корейской территории [4].

Руководство СССР своё слово сдержало. Активно проводилась работа по поддержке китайских вооруженных сил. Советские части ПВО прикрывали военные и промышленные объекты на территории Северо-Восточного Китая и КНДР. В 1952 г. численность советских военнослужащих, оказывавших в небе и на земле помощь КНА и КНД, достигла 26 тыс. человек. Однако китайская сторона рассчитывала на большее. Руководство КНР ожидало открытую масштабную военную помощь Советского Союза.

Учитывая сложную геополитическую обстановку в мире, связанную со становлением социалистической системы во главе с СССР, с консолидацией военно-политических и экономических сил западных государств во главе с США, советская сторона считала невозможным «идти с открытым забралом» в корейском конфликте. «Атомный» перевес американцев был в то время очевидным. Слабость СССР, учитывая, что не так давно закончилась мировая война и советская страна экономически еще недостаточно окрепла, не позволяла как следует развернуться на Корейском полуострове.

Советское руководство насколько было возможно скрывало своё участие в этом конфликте. В СССР мало кто знал о том, что советские солдаты участвуют в войне в Корее; тщательно скрывался факт их присутствия там. Советские военнослужащие были переодеты в китайскую военную форму. Советские самолеты имели опознавательные знаки КНР и КНДР. Советским летчикам запрещалось вести радиообмен на русском языке и перелетать через линию фронта, чтобы не попасть в плен. Стратегия «осторожного вмешательства» СССР в конфликт была неизменной до конца несмотря на то, что это вызывало не раз обострение советско-китайских отношений.

Китайские историки не раз акцентировали внимание на том, что осторожная политика СССР не во всем может быть оправдана. В частности, они полагают, что вряд ли можно простить советскую сторону за то, что как только китайские добровольцы вступили в КНДР, Союз в виду возможного прямого столкновения с американцами внезапно отказался от своего обещания оказы-

вать авиационную поддержку. Однако надо сказать, что СССР не дистанцировался от конфликта. Обещание по прикрытию китайских войск с воздуха Советский Союз выполнял исправно. Он даже подготовил самих китайских военных к тому, чтобы они могли самостоятельно пользоваться соответствующим военным оборудованием [3].

1952 г. стал годом, когда стабилизировалась ситуация по линии соприкосновения враждующих сторон. В повестке дня стал вопрос о прекращении военных действий. Однако начавшиеся переговоры шли трудно; они растянулись на долгий срок. Завершить их удалось 27 июля 1953 г. В Пханмунджоме было подписано соглашение о перемирии, которое положило конец Корейской войне [2].

Сегодня можно встретить самые разные оценки той войны. Советские историки указывали на политический успех СССР в этом регионе. Они подчеркивали, что Советский Союз в сложной международной обстановке сумел отстоять собственные интересы на Корейском полуострове; он даже нанес поражение США [2]. Современные исследователи, в частности, И.М. Попов, С.Я. Лавренев, В.М. Богданов, оценивая итоги тех военных лет, писали о том, что они усугубили отношения между СССР и США, «разогрели» «холодную войну» [6]. Корейская война, отмечали эти авторы, ускорила создание противоборствующих военно-политических блоков, создала фундамент для дальнейших военно-политических трений и конфликтов.

Ю.М. Галенович обратил внимание на другую сторону военного конфликта и его последствия. Участие СССР и КНР в нем способствовало формированию у КНДР собственных интересов, препятствовало росту геополитических аппетитов США в дальневосточном регионе. Под воздействием военных событий упрочились военно-политические отношения Советского Союза и Китая. Значительно увеличились объемы экономического сотрудничества двух государств [7]. Так, исследователь А.М. Белов отмечал, что после завершения конфликта советское правительство предоставило КНР значительную финансовую сумму в размере 12 млрд. руб. Возведение с помощью СССР 91 предприятия, а чуть позже еще 50 предприятий, одобренных во время визита китайских руководителей в 1949-1950 гг., способствовали включению этих строек в первый пятилетний план развития экономики Китая [2].

Некоторые историки видят положительный момент корейской войны в том, что были невелики человеческие потери, которые понесла советская сторона. Они дают основание говорить о высоком уровне профессионализма советских военных. За годы войны в Корее официально погибло 315 военнослужащих – 168 офицеров, 50 сержантов и 97 рядовых солдат [2]. Наибольшее количество смертей было в ходе воздушных боев. Потери корейцев и китайцев были намного больше. Потери американских военных были около 33 тысяч убитыми и в 2-3 раза больше ранеными. Также в ходе войны погибло примерно около полумиллиона северокорейцев, и в два раза больше – китайцев [4].

Исследователь М.В. Стрелец отмечал, что Корейская война стала важным фактором развития новых видов военной техники и новых типов оружия, прежде всего, авиационного и зенитного [1]. Военно-промышленные комплексы СССР и США взялись за создание управляемых ракет. В целом по завершении этого конфликта гонка вооружений выходила на новый более высокий уровень; она становилась беспрецедентно масштабной и «тянула» огромные средства из бюджета всех государств, которые были завязаны в глобальной «холодной войне». В частности, в ситуации войны на Корейском полуострове СССР апробировал новые военные технологии. Он осуществил прорыв по пути улучшения технических характеристик реактивных самолетов, достиг значительных успехов на пути создания радиолокационных станций, приборов наведения и управления оружием [4]. Пилоты ВВС СССР, которые входили в состав 64-го истребительного корпуса, летали на реактивных истребителях МиГ-15 и МиГ-15бис, которые были лучшими в своем классе в то время. Их использование определенно повлияло на успех военных действий на Корейском полуострове. Эти самолеты разительно отличались от тех, которые были на вооружении СССР в годы Великой Отечественной войны.

Высоким профессионализмом также отличался аппарат военных советников, который разместил СССР в Корее. Он был хотя и немногочисленным, но достаточным, чтобы организовать КНА и китайских добровольцев для успешного проведения военных действий против мощных

вооруженных сил противника. Советские военные советники и специалисты в количестве около четырёх тысяч человек помогали в создании и становлении Корейской народной армии, обучении её командных кадров [6].

Лестных слов заслуживает советская дипломатия. Она виртуозно нейтрализовала возможность тотального участия США и их союзников в корейском конфликте. Пусть чрезмерная осторожность СССР, его нежелание идти на прямое военное вмешательство в конфликт вызвали негодование, даже возмущение руководства Китая, но все же следует сказать, что советская линия внешней политики в Корее оказалась верной. Руководство СССР лучше китайской стороны понимало, как следует вести себя с западным противником; за плечами имелся колоссальный опыт. Результат такой политики впечатляющий – удалось избежать перерастания Корейской войны в мировой конфликт и удалось помешать Соединенным Штатам закрепиться на всем Корейском полуострове. Следует думать, что руководство Китая нашло в себе мужество признать свою ошибку, и по достоинству оценило вклад СССР в дело достижения победы в Корее. Об этом свидетельствовали дружеские отношения, сложившиеся между СССР и КНР на десятилетия вперед; мы их можем наблюдать даже сегодня [1].

Таким образом, первый после окончания мировой войны серьезный вооруженный конфликт в Корее в 1950-1953 гг. явился настоящим испытанием для многих стран в этом регионе. Протекал он и завершился он так, как того больше всего желали СССР и КНР. Советская сторона проявила пример виртуозности, даже мудрости, так как ухитрилась оказаться в тени военных событий и при этом смогла внести главный вклад в дело ограничения продвижения американских интересов в этом сложном регионе. Итог Корейской войны обе враждующие стороны смогли оценить правильно. После этого конфликта в обстановке разворачивающейся «холодной войны» геополитические враги уже знали, кто на что был способен. Война в Корее немало определила контуры глобального противостояния СССР и США вплоть до конца 1991 года.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сулимин, А.Н. Советские военные советники в Корее в период Корейской войны 1950-1953 гг. – URL: https://e-notabene.ru/pr/article_15245.html (дата обращения: 04.03.2025).
2. Галенович, Ю.М. «Белые пятна» и «болевые точки» в истории советско-китайских отношений – М., 1999. – 115 с.
3. Ланцова, И.С. Советский Союз в Корейской войне 1950-1953 гг. – URL: https://pure.spbu.ru/ws/files/75513055/21_1_.pdf#page=246 (дата обращения: 04.03.2025).
4. Стрелец, М.В. СССР и Корейская война 1950-1953 гг.: современные подходы. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sssr-i-koreyskaya-voyna-1950-1953-gg-sovremennye-podhody/viewer> (дата обращения: 04.03.2025).
5. Самохин, А.В. Военно-политические планы И.В.Сталина в Корейской войне // Власть и управление на Востоке России. – 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voenno-politicheskie-plany-i-v-stalina-v-koreyskoy-voyne/viewer> (дата обращения: 02.02.2025).
6. Попов, И.М., Лавренев, С.Я., Богданов, В.Н. Корея в огне войны. – М., 2005. – 544 с.
7. Белов, А.М. Экономическая помощь Советского Союза Китаю в 1950-е годы. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-pomosch-sovetskogo-soyuza-kitayu-v-1950-e-gody/viewer> (дата обращения: 04.03.2025).

В.В. Стеценко

РОССИЯ КАК ГОСУДАРСТВО-ЦИВИЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО МИРОПОРЯДКА: ВЫЗОВЫ, УГРОЗЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье выдвигается тезис о том, что Россия является государством-цивилизацией. Автор анализирует научные работы исследователей, материалы периодических изданий, а также нормативно-правовую базу по проблематике исследования. В качестве вывода выделяются ключевые черты российского государства-цивилизации, а также делается предположение о перспективах цивилизационного проекта.

Ключевые слова: многополярность, цивилизационный подход, государство-цивилизация, цивилизационная идентичность, глобальный проект, диалог цивилизаций.

V.V. Stetsenko

RUSSIA AS A STATE-CIVILIZATION IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF THE MODERN WORLD ORDER: CHALLENGES, THREATS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Abstract. This article puts forward the thesis that Russia is a state-civilization. The author analyzes the scientific works of researchers, materials of periodicals, as well as the legal framework on the problems of the study. As a conclusion, the key features of the Russian state-civilization are highlighted, and an assumption is made about the prospects of the civilizational project.

Key words: multipolarity, civilizational approach, state-civilization, civilizational identity, global project, dialogue of civilizations.

Современный миропорядок во многом может быть охарактеризован масштабными процессами трансформации его структурных оснований. Актуальные политические тенденции ряд экспертов связывает с окончательной девальвацией неолиберальной глобалистской парадигмы. С завершением институциональной и идейной монополии нормативного глобального проекта неолиберального толка остро встаёт вопрос о будущем мироустройстве. Новый политический нарратив предполагает идею многообразия цивилизационных форм и необходимость развития коммуникаций между ними в формате «диалога цивилизаций». Подобный подход апеллирует к ценностям культуры каждой страны и каждого общества.

Формирование нового геополитического устройства предопределяет поиск Россией своего самобытного пути. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о цивилизационных контурах российской государственности. Полагаем важным проанализировать форму и содержание подобного феномена.

Обратим внимание на то обстоятельство, что мнения о статусе России в качестве самобытного государства-цивилизации являются достаточно распространенным в современном российском общественно-политическом дискурсе. Подобная точка зрения была озвучена российским президентом в ходе заседания клуба «Валдай». В.В. Путин подчеркнул равноправие существующих цивилизационных форм, отражающих культуру и традиции своих народов. Глава государства выделил такую особенность российского государства-цивилизации как гармоничное переплетение различных традиций, народов, религий и культур, отметив при этом, что подобная модель отражает не только внутреннее устройство российского государства-цивилизации, но также и систему ценностей, которую Россия предлагает мировому сообществу [5].

Следует отметить, что в настоящей время основным нормативно-правовым выражением идей о цивилизационной уникальности России является Концепция внешней политики Российской Федерации. В соответствии с данным доктринальным документом Россия представляет собой самобытное государство-цивилизацию, которое обладает значительными ресурсами, выступает постоянным членом Совета Безопасности ООН, а также является одной из крупнейших ядерных держав [3].

Обсуждение различных аспектов цивилизационной уникальности Российской государственности достаточно широко представлено в разработках отечественных политологических школ и сообществ.

Полагаем важным отметить, что комплекс идей о России как цивилизации – это одна из центральных тем, которые развивает отечественная мыслительная традиция. К данному направлению относится деятельность славянофилов, Ф.М. Достоевского (поиск русской идеи как философия самопознания), Н.Я. Данилевского (цивилизационная теория), представителей евразийства,

Л.Н. Гумилева, а также советских и российских исследователей, таких как А.С. Панарин, В.Л. Цымбурский.

В этой связи обратимся к основным идеям и теориям ведущих учёных, изучающих концепцию «Россия - страна-цивилизация».

Игорь Шатров утверждает, что наряду с общечеловеческими ценностями и принципами существуют уникальные качества, которые делают особенными каждый народ, страну и цивилизацию [6].

Исследователь Р.Ф. Евстифеев обращает внимание на востребованность, которую приобрела концепция «страна-цивилизация» в рамках тренда по «деколонизации знания», актуального для незападных стран, таких как Китай, Индия, Турция, Египет. Автор делает вывод о том, что развитие концепции «страна-цивилизация» в основном осуществляется в контексте полемики с западноцентричными теориями развития общества, которая сопровождается переосмыслением эпистемологического базиса западной модели мышления, а также зависящей от неё модели миропорядка [1].

Отметим, что концепт государство-цивилизация или цивилизационное государство не может быть включён в западную модель нациестроительства, основанную на гражданском/ этническом национализме.

Согласимся с мнением, высказанным директором Института Русского зарубежья Сергеем Пантелеевым, который определяет феномен «государство-нация» как привнесённый с Запада политический конструкт, не соответствующий российской этнополитической обстановке [6].

В этой связи, полагаем важным выделить, что для России характерен поиск баланса между цивилизационным и национальным компонентами идентичности.

И.С. Семененко говорит о том, что в России существуют давние традиции цивилизационного дискурса, представленного такими темами, как осмысление и воплощение исторической миссии страны в мире, выстраивание и поддержание диалога культур и цивилизаций, а также формирование и укрепление общего социокультурного пространства. При этом автор выделяет «цивилизационную идентичность» в качестве ключевой категории рассматриваемого дискурсивного измерения, определяя её как социокультурную, ценностную основу суверенитета государства [10].

Обратим внимание, что о важности наличия в России самобытной, непохожей на современную западную цивилизационной идентичности говорил академик А.С. Панарин [4].

Исследователь А.С. Филатов выделяет принципиальные отличия российской/русской цивилизации от других, прежде всего, европейской, и обосновывает ее значение и исторические перспективы [8].

Подчеркнём, что российскую цивилизационную уникальность отмечают не только отечественные, но и иностранные ученые. В частности, американский политолог С. Хантингтон в своей работе «Столкновение цивилизаций» выделял отдельную русскую цивилизацию, обращая внимание на такие её черты, как самобытность и сильное влияние православия [12].

В.Н. Расторгуев останавливается на противоречиях, которые обнаруживаются между цивилизационной картиной мира и политическими идеологиями. По мнению исследователя, борьба идеологий разрушает цивилизации изнутри, легко перерастая в годы революций и войн. Кризис, постигший западную цивилизацию, может рассматриваться примером такого столкновения, итогом которого становится разрушение цивилизационных барьеров, уничтожение этнокультурного и языкового многообразия, стирание цивилизационного кода [8].

Игорь Шатров полагает, что именно осознание Западом самобытности России стало причиной попыток, предпринятых с целью поглотить русскую цивилизацию, растворить ее, оторвать от исторических корней, или, как минимум, сделать придатком западной [6].

Академик А.С. Панарин подчёркивал особую миссию России как государства-цивилизации, которая состоит в выработке модели мироустройства, альтернативной западному глобальному проекту, в котором материальный аспект жизнедеятельности противопоставляется духовному и природному разнообразию. В противовес этому российская цивилизационная парадигма должна базироваться на духовно-творческих основаниях, представленных ценностями культуры, нравственности и заботы о природе [4].

К.А. Долгополов обращает внимание на уместность определения «государство-цивилизация» в отношении нашей страны, так как данная категория включает в себя фундаментальные основы государства, его исторический опыт, отражает широкий спектр культур и этносов, проживающих в Российской Федерации. По мнению автора, данный термин очень своевременен, так как он характеризует сложившуюся геополитическую ситуацию: противостояние западного мира и русской цивилизации [7].

По мнению Е. Кульман, цивилизационное самоопределение России состоит в обретении своей собственной ценностной и культурной уникальности. При этом исследователь утверждает, что российская цивилизационная основа, целостность которой зависит от гармоничного сочетания экономической, политической, информационной, культурной и духовной сфер, сейчас находится на стадии формирования. Наряду с этим автор обнаруживает зависимость между существованием цивилизации и компромиссом между элитами, между правительством и обществом [9].

Согласно точке зрения О.Ю. Юхниной, концепт «русская цивилизация» обладает жизненно необходимыми для современного российского социума сущностными смыслами. Наряду с этим Россия как цивилизация определяется базовыми ценностями, уникальность и самобытность которых обладает мировоззренческим значением. Исследователь находит истоки русской цивилизации как самобытного и уникального феномена в таких явлениях, как общность мироощущения людей, единство нравственных и этических идеалов, наличие чётко установленных границ между добром и злом. Следует согласиться с мнением, что основанием и приоритетным критерием российского цивилизационного проекта станет духовная составляющая масштабной национальной идеи, призванной интегрировать российское общество [11].

По мнению С.Ю. Пантелева, русская цивилизация — это открытая для иных народов система, основанная на языковой, исторической, культурной общности людей, считающих себя русскими. Она обладает универсализмом, проявляющимся в различных формах, среди которых на-дэтническая православная идентичность, а также интернациональная советская [6].

Полагаем важным обратить внимание на то, что ряд экспертов (в частности, Е.И. Колюшин) подчеркивает недостаточную репрезентацию взглядов о России как государстве-цивилизации в отечественном законодательстве, на основе чего может быть подвергнут сомнению тезис о том, что российская цивилизационная основа уже сейчас является базисом отечественной политики. Автор также указывает на отсутствие теоретико-юридического обоснования, а также правовых механизмов реализации идей о цивилизационной самобытности Российской государственности [2].

Проанализировав труды ведущих исследователей, считаем релевантным остановиться на важнейших характеристиках России как государства-цивилизации. Значимым признаком изучаемого явления выступает особое мультикультурное и этническое разнообразие, которое отражает вклад каждой этнической группы в цивилизационное строительство. Следует также подчеркнуть давнее историческое наследие, а также ценности и традиции прошлого, определившее цивилизационную идентичность российской нации. Политическая структура и суверенитет позволяют России позиционировать себя в качестве государства-цивилизации, обладающего равноправием и независимостью на глобальном пространстве. Для русской цивилизации огромное значение представляет ценностный базис, важнейшими категориями которого являются совесть и справедливость — неотделимые элементы духовного кода, ориентированные на формирование образа будущего. В качестве базовых установок, определяющих специфические черты русской цивилизации, также может быть отмечено преобладание духовных факторов над материальными, а также приоритет ориентации на коллективизм над стремлением к индивидуализму. Наконец значимыми факторами, во многом характеризующими российскую цивилизационную модель, являются крупнейшая территория, уникальное географическое разнообразие, а также значительные природные богатства.

Следует отметить, что современное развитие концепции «Россия — страна-цивилизация» в основном осуществляется в рамках преодоления западноцентричных теорий общественного развития. При этом можно согласиться с тем, что идея о России как о государстве-цивилизации призвана нести за собой более широкий смысл, чем только лишь обособление от Запада. Она должна

быть способна предложить альтернативную модель мироустройства, способную стать экспортной для других стран и народов за счёт сглаживания идеологических противоречий, а также поиска позитивных ответов на глобальные вызовы.

Требует глубокого осмысления вопрос о ценностях, которые будут составлять базис российского цивилизационного проекта. В этой связи имеют место опасения, что выбор в качестве ценностного ориентира исключительно традиционализма и консервативных ценностей создаст определённые препятствия на пути прогресса и развития российской цивилизации. При этом полагаем справедливым мнение о том, что политика развития должна строиться с учетом цивилизационных ориентиров, традиционных для российского общества.

Комплекс идей о России как о государстве-цивилизации требует серьёзного теоретического обоснования и институционализации, то есть введения в правовое поле, а также в практику внутригосударственного развития.

Полагаем, что цивилизационная идея России будет способствовать укреплению национальной идентичности, что представляет особую важность для современного государства, которое сталкивается с различными вызовами, порождаемыми глобализацией. Наряду с этим благодаря данному концепту становится возможно обеспечить сближение различных групп населения, а также отметить их значимость в развитии российской цивилизации.

Российское государство и общество обладают уникальными культурно-цивилизационными ресурсами - духовными, материальными, территориальными, во многом определяющими цивилизационную идентичность России. При этом особое значение отводится развитию духовного потенциала народа, который осознаёт свою уникальную миссию по обозначению новых векторов межкультурных коммуникаций в реалиях возникновения угроз нового типа и прилагает необходимые усилия для развития своей идентичности и сохранения наследия собственной цивилизации.

Утверждение специфики России как государства-цивилизации может как стать определяющим фактором внутреннего общественного развития, так и позволит нарастить дискурсивную силу российской государственности на международной арене. Это обеспечит укрепление геополитических позиций в международном сообществе, а также подтвердит статус России как уникального актора, обладающего особым взглядом на устройство миропорядка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Евстифеев, Р.В. Концепция «страна-цивилизация» в разработках ученых незападных стран // Государственное управление. Электронный вестник. – 2024. – № 104. – С. 18 - 33.
2. Колюшин, Е.И. Страна-цивилизация и Русский мир: конституционно-правовые вопросы // Конституционное и муниципальное право. – 2024. – № 9. – С. 4-10.
3. Концепция внешней политики Российской Федерации <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/> (дата обращения: 17.04.2025).
4. Панарин, А.С. Выбор России: между атлантизмом и евразийством // Культура и цивилизация. - Вып. 1. – М.– 1995. – С. 3–16.
5. Россия как государство-цивилизация <https://don24.ru/rubric/obschestvo/rossiya-kak-gosudarstvo-civilizaciya.html> (дата обращения: 17.04.2025).
6. Россия – государство-цивилизация: форма и содержание: аналитическая записка / А.А. Бондарев, А.В. Бублик и др. / под ред. К.А. Пурен. – Фонд «Цивилизация», ИА «Цивилизация». – 2024. – 37 с.
7. Россия как государство-цивилизация. Экспертный клуб. <https://expert-club.online/news/rossiya-kak-gosudarstvo-tsivilizatsiya>
8. Россия как государство-цивилизация: высшие цели и альтернативы развития: Коллективная монография по материалам Юбилейных международных Панаринских чтений, посвященных 75-летию со дня рождения А.С. Панарина / Отв. ред.: В.Н. Расторгуев; науч. ред.: А.В. Никандров. - Рос. науч.-исслед. ин-т культурного и природ. наследия им. Д.С. Лихачёва (Ин-т Наследия); Мос. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Филос. ф-т. – М.: Институт Наследия. 2016. – 400 с.
9. Россия как цивилизация цивилизаций <https://globalaffairs.ru/articles/civilizaciya-civilizacij/>
10. Семенов, И.С. Цивилизационная идентичность в повестке политики идентичности: меняющийся миропорядок и российские приоритеты // Государственное управление. Электронный вестник. – 2024. – № 104(S). – С. 79–87.
11. Юхнина, О.Ю. Цивилизационный путь России в современном мире https://www.lihachev.ru/chten/2024/sec2/Ukhina_OU_2024.pdf
12. Huntington, S. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order // N.Y.: Simon and Schuster. – 1996. – 369 p.

СЛОВАЦКАЯ 1-Я МОТОРИЗИРОВАННАЯ ДИВИЗИЯ (БЫСТРАЯ ДИВИЗИЯ) В БОЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ НА ЮГЕ СССР (1941–1943)

Аннотация. Статья посвящена изучению основных боевых действий, в которых была задействована словацкая вражеская группировка в годы Великой Отечественной войны на Юге СССР. Авторы, обращаясь к опубликованным работам других исследователей, выделяют особенности комплектования словацкой 1-й моторизированной дивизии, изучают географию боевых действий с её участием, анализируют итоги проведения военных операций словацкой группировки на территории Ростовской области, Кубани и Северного Кавказа с 1941 по 1943 годы. Рассмотрение данной темы расширяет область изучения темы агрессии европейских фашистских государств против Советского Союза.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, юг СССР, Ростовская область в годы Великой Отечественной войны, союзники Германии, государства-сателлиты, Словакия во Второй мировой войне, Быстрая дивизия, 1-я словацкая моторизированная дивизия.

N. A. Trapsh, E. D. Avtaev

SLOVAK 1ST MOTORIZED DIVISION (RAPID DIVISION) IN THE BATTLES OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE SOUTH OF THE USSR (1941-1943)

Abstract. The article is devoted to the study of the main military operations in which the Slovak enemy group was involved during the Great Patriotic War in the South of the USSR. The authors, referring to the published works of other researchers, highlight the features of the acquisition of the Slovak 1st motorized Division, study the geography of military operations with its participation, analyze the results of the military operations of the Slovak group in the Rostov region, Kuban and the North Caucasus from 1941 to 1943. Consideration of this topic expands the field of study of the aggression of the European fascist states against the Soviet Union.

Key words: The Great Patriotic War, the south of the USSR, the Rostov region during the war, Germany's allies, satellite states, Slovakia in World War II, the Rapid Division, 1st Mobile Infantry Division (Slovak Republic).

В 1918 году осколок Австро-Венгрии преобразуется в независимое государство – Чехословакию. Формируя новый мировой порядок, главы «стран-победительниц» рассчитывали на то, что консолидация двух западнославянских народов станет противовесом укреплению имперских и реваншистских сил в Европе после Первой Мировой войны (особенно среди австрийцев и венгров). Однако консенсус среди чехов и словаков был шатким. Отравляющим фактором стала деятельность с двух сторон объединений, ратовавших за собственную автономию. Со стороны словаков в этом смысле самой известной была Глинковская народная партия националистического толка, созданная еще в начале XX века. Внутренняя нестабильность в Чехословакии сыграла на руку верхам нацистской Германии.

В 1938 году Адольф Гитлер обратился к правительству Чехословакии, чтобы оно предоставило словакам независимость. Велел он передать Судетскую область страны в пользу Германии, а часть земель по итогам Первого Венского арбитража отдать Польше и Венгрии во благо удовлетворения территориальных интересов. 14 марта 1939 года Словакия объявляет о своей независимости, Чехия оккупируется немецкими войсками и преобразуется в протекторат Богемии и Моравии.

18 марта заключается словацко-германское соглашение, которое координировало деятельность вооруженных сил Словакии и Германии. Согласно ему, Словакия вступает во Вторую Мировую войну и участвует в нападении на Польшу вместе с Германией. 21 ноября 1939 года Тишненская область, отобранная Польшей у Чехословакии в 1938 году, вошла в состав Словакии. В связи с образовавшимися территориальными спорами случается словацко-венгерская война в марте 1939 года, по итогам которой одержала победу Венгрия, захватив восточные приграничные земли нового государства.

На Зальцбургской конференции в июле 1940 года с участием Гитлера и первых лиц Словакии немецкая сторона решительно требовала от Первой Словенской республики взять курс на праворадикальную политику под угрозой отзыва всех гарантий защиты. С того момента началось активное осуществление в стране внутренней политики по канонам национал-социалистов.

К началу Второй мировой войны военная группировка Словакии имела 3 пехотные дивизии с частично моторизованными частями разведки и артиллерией. Перед вторжением в Польшу формируется полевая армия «Бернолак» под командованием Фердинанда Чатлоша. Входила она в состав группы армий «Юг». Общая численность словацкой группировки доходила до 50 тыс. человек. Её составили такие подразделения, как: 1-я пехотная дивизия Антона Пуланиха, 2-я пехотная дивизия Яна Имро (позже командиром станет Александр Чундерлик), 3-я пехотная дивизия Августина Малара, а также подвижная группа «Калинчак» [1].

Словацкая армия показала себя в начале Второй Мировой войны, когда 1 сентября 1939 года она в составе 14-й армии Вильгельма Листа перешла польскую границу в районе города Закопане и позже направилась к Новы-Тарг и Новы-Сонч. Позже словаки в основном занимались обеспечением тыла в германо-польской войне. С оккупацией Польши армия «Бернолак» расформируется.

23 июня 1941 года Словакия вступила в войну против СССР. 26 числа на фронт был отправлен Словацкий экспедиционный корпус. Уже в начале июля 1941 года враг захватывает город Львов, где генерал Фердинанд Чатлош в процессе реорганизации начал заниматься формированием «Подвижной группы» или Быстрой дивизии – словацкой группировки, которая проявит себя в боях Великой Отечественной войны на Дону.

Из общих войск было отобрано около 9 тыс. бойцов, пополнивших новое подразделение. В её состав входили следующие военные единицы: 11-й артиллерийский, а также 20-й и 21-й пехотные полки, 11-й разведывательный, 12-й танковый, 11-й зенитно-артиллерийский батальон. Техническую часть составляло вооружение и техника армии Чехословакии, а также немецкая артиллерия. Новое подразделение в первые месяцы войны выдвигалось в составе группы армий «Юг» на восток через территории Украинской ССР и советского Донбасса [2].

В начале октября 1941 года Быстрая дивизия была переброшена в Запорожье. В составе XIV моторизованного корпуса словаки прошли к Волновахе, где в основном находились на отдыхе всю оставшуюся половину месяца, в то время как немецкие войска захватывали Таганрог, Сталино и заходили на территорию Крыма. Словацкая группировка позже будет находиться на восточном участке от Мариуполя недалеко от устья Миуса для защиты азовского побережья от возможного красноармейского десанта. В это время полковник Туранец проводит реорганизацию сил из-за уменьшения автопарка – с сентября по октябрь общее число транспорта уменьшилось с более 1200 до 900 единиц.

17 октября 1-я танковая армия после кровопролитных боёв овладела Таганрогом и форсировала реку Миус. 20 октября немцы овладели Сталино, 25-го – Харьковом, а 28-го части 11-й армии ворвались в Крым. К концу октября 1-я танковая армия всеми своими соединениями вышла на реку Миус, а 17-я армия – на реку Донец. В начале ноября войска Южного фронта наметили скорейшее контрнаступление в середине месяца, так что словакам было приказано в конце октября вернуться к Азовскому побережью в Мариуполь.

В ходе наступления 1-й танковой армии Эвальда фон Клейста на Ростов-на-Дону зона контроля врага на берегах Азовского моря начинает постепенно увеличиваться. Во время наступления врага, пытавшегося взять Ростов, словаки работали в качестве охранной группировки в Мариуполе, Новоазовске, Таганроге и Морской. На поддержку немцы передавали два дивизиона – артилле-

рийский и танковый. Также словакам был отдан приказ перенаправить свой пехотный батальон I/21 и штаб в Покровское и Голодаевку (Куйбышево).

При отступлении ростовской группировки противника части словаков получили задание занять оборонительные позиции по линии Октябрьский – Каменно-Тузловка – Кумшатский – Правотузловский. По правому флангу находилась 5-я дивизия войск СС «Викинг», по левому – 1-я горная дивизия. В целом на всей протяженности Миус-фронта в преимуществе шли оборонительные действия на нескольких участках:

- 1) Малопетровский – Новая Надежда и Елизаветинский – Голодаевка (Куйбышево);
- 2) Ольховский – Голодаевка и Ольховский – Крепаки;
- 3) Ново-Бахмутский – Голодаевка и Ново-Бахмутский – Желобок.

За вторую половину декабря 1941 года Быстрая дивизия понесла ощутимые потери. Погиб 41 человек (в том числе 3 офицера), 174 (из них 7 офицеров) получили ранения, а ещё 61 (включая одного офицера) пропал без вести. Подразделение укрепитесь за счет увеличения живой силы и техники. 21 января южный участок фронта Подвижной дивизии был передан 5-й дивизии СС «Викинг». Словаков здесь сменил финский батальон полка «Нордланд» [4].

Январь и начало февраля 1942 года словацкая дивизия провела на реке Миус. До начала немецкого наступления весной-летом 1942 года происходила реорганизация словацкой группировки. Командование от Августина Маляра принял Йозеф Туранец. Попутно Красная армия предпринимала ряд попыток прорвать линию обороны, но попытки оставались тщетными.

Летом 1942 года в составе 17-й армии вермахта словацкая моторизованная дивизия участвовала в боях за Ростов-на-Дону. Стремительно наступала на центр донского региона в середине июля 1942 года. В наступлении словаки себя показали в боях за село Генеральское. Немецкое начальство было крайне удивлено в дни наступления: не имея необходимого количества техники, словаки превзошли по темпам продвижения остальные немецкие пехотные части. 23 июля в 14:20 5-й разведывательный дивизион вышел на рубеж сёл Большие Салы и Султан-Салы севернее Ростова. Велосипедный эскадрон выдвинулся к хутору Красный Крым. Немецкие танки пробили оборону северной части Ростова-на-Дону 23 июля [3].

Передовому моторизованному отряду словаков Йозеф Туранец дал приказ пройти через Нахичевань и взять остров Зелёный. На пешеходный мост ворвались бойцы 1-го велосипедного эскадрона и приданного ему сапёрного взвода, его командующий – десятник Павел Мурчан – первый ворвавшийся на остров. На захваченный плацдарм враги перебросили взвод станковых пулемётов. Западнее словацкие сапёры, переправившись через реку на надувных лодках, сумели закрепиться ещё на другом участке острова. На Зелёный остров, используя лодки и катер, начали прибывать подразделения II/21-го пехотного батальона, и к вечеру 24 июля ситуация здесь стабилизировалась.

30 июля Быстрая дивизия переправилась через Дон. Двигаясь к Кубани, её солдаты обеспечивали правый фланг 5-й дивизии СС «Викинг». В августе 1942 года враги преодолевают станицу Белая Глина, Новопокровскую и город Кропоткин, где 4 августа 1942 года произошло столкновение между подразделениями 12-й советской армии и группой войск противника – словаками, «викингками» и участниками 101-й егерской дивизии. Словацкая группировка шла дальше через Темиргоевскую, Белореченскую, Имеретинскую.

До начала сентября словакам приходилось переправляться через Кубань, чтобы в итоге дойти до предгорий Кавказа. Быстрая дивизия закрепится восточнее города Горячий Ключ — в станице Кутаисской. После занятия словаками обороны, им здесь стали досаждают солдаты 395-й стрелковой дивизии и 68-й морской стрелковой бригады. Имея в своих рядах бойцов, опиравшихся на оборонительную тактику в горнолесной местности, советские подразделения предотвратили возможность пройти врагам еще южнее.

В конце сентября 1942 года новый командующий Быстрой дивизии Штефан Юрех приказал силам 20-го и 21-го пехотных полков словаков ударить по красноармейским частям близ хребта Котх. В середине октября врагу удалось пройти к реке Хатыпс. Однако в октябре ухудшилась погода, ухудшилась видимость и качество проходимости дорог. Немецкое руководство решает закрепить словацких союзников на новых позициях на реке Псекупс между селом Фанагорийское и

горой Кочканова. Но в конце октября в этом районе им был нанесён удар силами 30-й стрелковой дивизии в ходе Туапсинской операции.

В конце ноября между командованием двух противоборствующих сторон начались первые переговоры о приостановке боевых действий. Главным поводом стало наводнение в районе боевых действий, что сильно сказалось на бедственном положении солдат, а оно в свою очередь для словаков усилило антивоенные настроения внутри войск.

В январе 1943 года советское командование предпринимает попытку отрезать от сухопутных линий снабжения немецкие войска, которые участвовали в боевых действиях в Кубани и на Кавказе. Ставка ВГК издает директиву о проведении операции «Горы». 16 января 1943 года начали наступление подразделения 56-й армии на западных позициях от Горячего Ключа. Стремительно преодолев расстояние от Краснодара до реки Кубань, советские войска нанесли мощный удар по 9-й кав. дивизии румын и создали угрозу для сил 17-й армии вермахта [8].

Для предотвращения наступления по флангам враг наносит превентивный удар кулаком, который составили 125-я пехотная дивизия немцев и 1-я моторизованная дивизия словаков. 32-я и 55-я гвардейские стрелковые дивизии отразили удар в районе станиц Пензенская и Саратовская. В этот же период в районе хребта Котх и недалеко от станицы Безымянной удар словакам нанесли brave бойцы 277-го стрелкового полка внутренних войск НКВД СССР под командованием майора Василия Герасимовича Жданова. Исследования сотрудников Росгвардии за 2023 год дали известия о том, что в полосу наступления воинов-чекистов 277-го стрелкового полка добровольно перебежали двое военнотружущих воевавшей на стороне врага словацкой Быстрой дивизии - командир сапёрной роты подпоручик Дуншва и капрал Бухан. Это могло бы показаться одним из рядовых событий, но только именно этот случай запустил процесс окончательной деморализации и последующего постепенного вывода из боевого состава самого важного соединения в союзной Германии Словакии – 1-й мобильной дивизии.

Уничтожив огромное число техники противника, советская группировка заставила руководство XLIV АК врага уйти на другой берег реки Кубань уже в начале февраля. В процессе отхода боевой дух и положение словаков были без преувеличений ужасными. Немцы, теряя какую-либо надежду на союзническую помощь, лишали словаков нужной техники и, соответственно, оставляли на произвол судьбы. Словаки, теряя около 25–30% личного состава, бегут в Славянскую (Славянск-на-Кубани), Ивановскую, Новомышастовскую. Большую часть оставшихся солдат эвакуировала немецкая авиация из Крыма, остаток живой силы и техники переправляли по воде через Керченский пролив. Вражеская сторона насчитывала потери в размере 500 человек, советская же сторона приводила пятикратные числа. Тем не менее в течение осени 1942 года личный состав Быстрой дивизии постоянно пополнялся, что позволяло выполнять поставленные боевые задачи. Ближе к началу 1943 года начали сказываться затяжные боевые действия, наступательные операции советских войск, неблагоприятные погодные условия и т.д. Уже весной 1943 года в рядах дивизии находилось более 6600 человек — почти на четверть меньше, чем полгода назад [7].

Изначальное оперативно-тактическое подразделение словаков уже сложно был считать таковым. Потери были понесены не только в личном составе, но и в технике (в том числе из-за поспешной эвакуации), так что теперь часть переформировывалась в пехотную дивизию. Реорганизованное подразделение словаков было направлено под Херсон в Дмитриевку, но там им было нанесено поражение благодаря кавалерийским и танковым частям Красной армии. С ростом наступления советских войск все западнее перебрасывались части немецких сил и их союзников. Уже в Тирасполе командир дивизии Чатлош заявляет о реорганизации пехотной дивизии в техническую, что поставило точку в судьбе подразделения как боевого.

Уйдя в Трансильванию, словацкие войска разоружаются и отправляются на родину. Переломным моментом в судьбе Словакии в годы войны станет известное Словацкое национальное восстание против клики Йозефа Тисо и пронацистского курса страны. Восстание будет подавлено, а немцы получают полный контроль над властной администрацией страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бенда, В. Н., Козлов, Н. Д. «Крестовый поход» союзников и стран-сателлитов Германии против Советского Союза. М.: Журнал российских и восточноевропейских исторических исследований. №4 (31)– 2022.– С. 192–215.
2. Быстрицкий, Й. О вступлении Словацкой республики (1939–1945) в войну против СССР через три четверти столетия // Запад – восток, № 10.– 2008. С. 191–213.
3. Война, Юг. Перелом (лето 1942 – осень 1943 гг.) / Г.Г. Матишов, В. И. Афанасенко, Е.Ф. Кринко, Т.Г. Курбат. – Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН.– 2012. – 284 с.
4. Матишов, Г.Г., Афанасенко, В. И., Кринко, Е.Ф. Миус-фронт в Великой Отечественной войне. 1941/1942 гг. 1943 г. – 2-е изд., исп. и доп. Ростов-на-Дону: Издательство ЮНЦ РАН.– 2011. – 228 с.
5. Пятигорский, Э. И. История — это то, что было... 1942. Туапсинская оборонительная операция. Хроника. факты. размышления, комментарии и версии краеведа. Туапсе.– 1992. – 422 с.
6. Шмидт, П. Начало распада словацких войск на советско-германском фронте в 1943 г. (по материалам опроса военнопленных) // Вестник Воронежского государственного аграрного университета. – 2009. № 3 (22).– С. 69–74.
7. Шмидт, П. Участие словацкой «Быстрой дивизии» в боях на советско-германском фронте в 1942 г. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. –2008. № 5 (45). – Выпуск 7.– С. 122–128.

Раздел III. ПРАВО

Д.Ю. Камышанский

ПРИМЕНЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ДОЗНАНИЯ

Аннотация. Автором выявлена специфика применения технологий обработки естественного языка на основе искусственного интеллекта в цифровизации процессуальной деятельности органов дознания. Также предпринята попытка краткого прогнозного анализа развития возможностей искусственного интеллекта в процессуальной деятельности органов дознания.

Ключевые слова: органы дознания, процессуальная деятельность, искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта, цифровизация.

D.Yu. Kamyshansky

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE CAPABILITIES IN THE PROCEDURAL ACTIVITIES OF THE BODIES OF INQUIRY

Abstract. The author reveals the specifics of the use of natural language processing technologies based on artificial intelligence in the digitalization of the procedural activities of the bodies of inquiry. In addition, an attempt has been made to provide a brief predictive analysis of the development of artificial intelligence capabilities in the procedural activities of the bodies of inquiry.

Key words: bodies of inquiry, procedural activity, artificial intelligence, artificial intelligence technologies, digitalization.

Современный рост и изменение информационных технологий и потоков активизирует необходимость постоянной модернизации информационной инфраструктуры органов дознания, направляет их интегрироваться в единое информационно-процессуальное пространство (здесь и далее в данной статье под единым информационно-процессуальным пространством понимается интегрированное информационное пространство распределенных и локальных электронных ресурсов правоохранительного органа, межведомственных хранилищ данных и комплекс программно-технических средств и технологий обработки информации, обеспечивающий их использование и полнофункциональное управление ими в ходе реализации процессуальной деятельности органов дознания.).

В современных условиях возрастает зависимость процессуальной деятельности органов дознания от информационных технологий, причем для его успешного развития важен не столько набор приложений, автоматизирующих отдельные функции или реальные информационные процессы, сколько интеграция и взаимная согласованность информационных систем и приложений [3]. Следует выделить три аспекта, которые обуславливают исключительную актуальность проблемы интеграции.

Во-первых, повсеместное использование информационных технологий приводит к лавинообразному росту объемов цифровой информации [7], в том числе и относящейся к процессуальным процессам. Эта информация распределена по многочисленным приложениям, системам, настольным базам данных и т.п. Для ее эффективного использования должны быть решены проблемы сбора, синхронизации и использования релевантной информации как в масштабах правоохранительного органа, так в рамках межведомственного, межгосударственного взаимодействия. Речь, прежде всего, идет об обеспечении качества данных, управлении данными и своевременной доставке информации участникам процессуальной деятельности.

Во-вторых, необходимо поддерживать сквозные информационные процессы, охватывающие различные органы дознания и внешних контрагентов по отношению к ним [2]. На сегодняшний день очевидна необходимость обмена информацией и сервисами между информационными системами в пределах ведомства, также с представителями внешних участников информационных потребителей информации, относящейся к процессуальной деятельности.

В-третьих, требования реальных процессов процессуальной деятельности всегда опережают возможности информационных технологий [9], поэтому чрезвычайно важно уметь использовать функционал унаследованных систем для поддержки деятельности органов дознания, сохранять и, более того, увеличивать инвестиции в развитие цифровизации процессуальной деятельности.

Таким образом, интеграция разнородных приложений и систем становится все более и более значимой проблемой развития ИТ-инфраструктуры органов дознания ведомства. Условие успешного развития любой научной организации на современном этапе – создание ИТ-инфраструктуры, в которой интегрированы все ее вычислительные информационные и коммуникационные ресурсы [3].

Применение возможностей современных информационных технологий, и прежде всего искусственного интеллекта, позволит обеспечить одно из главных условий локализации противоправных действий ввиду объективности и беспристрастности технологий, в отличие от возможного субъективизма человека. Невозможность вмешательства, корректировки и оказания влияния на автоматизированный процесс и выделение в группу повышенного риска нарушителей для дальнейшего принятия мер позволят освободить время органам дознания в ходе реализации процессуальной деятельности.

Текущий уровень цифровизации процессов государственного управления и оказания государственных услуг, а также доступность государственных и частных специализированных баз данных позволяют организовать систематический правовой мониторинг в опасных сферах жизнедеятельности.

Также уже существует различные базы данных, пригодные для организации машинного обучения, аккумулированные в различных государственных и общественных институтах, занимающиеся обеспечением безопасности [8]. Данный аспект может выступать технологической основой для создания интеллектуальных информационных систем обеспечения процессуальной деятельности органов дознания.

В соответствии с п. 8 Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года технологические решения, разработанные с использованием методов машинного обучения, являются примером искусственного интеллекта, способного решать только узкоспециализированные задачи. Создание универсального (сильного) искусственного интеллекта, способного, подобно человеку, решать различные задачи, мыслить, взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, является сложной научно-технической проблемой, решение которой находится на пересечении различных сфер научного знания естественно-научной, технической и социально-гуманитарной.

На сегодня технологии искусственного интеллекта лежат в основе предоставления аналитической информации для правоохранительных органов; использование в расследовании и оперативно-розыскной деятельности, в том числе посредством обработки потокового видео, розыск людей, осуществивших пластические операции посредством глубокого распознавания лиц, контекстное распознавание ситуаций, распознавание индивидуального почерка преступников и организованных преступных групп, прогнозирование и предупреждение преступности.

Анализ опыта зарубежных государств показывает, что современные технологии искусственного интеллекта активно используются для выявления различных правонарушений. Одной из стран-лидеров в рассматриваемой сфере является КНР. Полиция и местные органы власти используют синтез технологии обработки больших данных, искусственного интеллекта и сетевых камер безопасности для предотвращения потенциальных социальных волнений [4].

Другим способом использования технологий искусственного интеллекта в целях мониторинга коррупционных рисков в государственном секторе является извлечение полезной информа-

ции из массива данных федеральной базы закупок [6]. В основе его применения лежит использование методов распределенного анализа данных, многоагентных систем, а также концепции интеллектуального программного агента.

Еще одним подходом к применению технологий искусственного интеллекта к оценке коррупционных рисков является использование веб-приложения, позволяющего аккумулировать информацию с новостных сайтов, обрабатывать и классифицировать сведения о проявлениях коррупции. Данное приложение составляет интерактивную карту коррупционных рисков с цветовой дифференциацией серьезности коррупционных правонарушений.

В России также существуют работы в данной области. Наиболее известными из таких работ являются проект, созданный коллективом ученых Нижегородского университета им. Лобачевского, позволяющий формировать наиболее перспективные версии о личности преступника; исследования в области больших данных и их применимости в расследовании на основе данных о серийных убийствах, убийствах на территории Республики Калмыкия; о ятрогенных и серийных преступлениях реляционная база данных, созданная по материалам следственной практики, в которую в структурированном виде были занесены основные элементы криминалистической характеристики убийств, обеспечивающие эффективность процесса расследования данной категории преступлений на территории Свердловской области [5].

Достоинством, объединяющим эти проекты, можно считать ориентацию на выдвижение обоснованных высоковероятных версий. Однако указанные разработки фактически были нацелены на программирование деятельности следователя как ключевого субъекта расследования, а не на программирование расследования как информационного процесса, то есть, по сути, эти проекты отражают ситуационный и каузальный подходы в процессуальной деятельности.

Ряд ученых выдвигают гипотезы о том, что в обозримом будущем даже «умные» компьютеры не смогут полностью заместить человека в профессии [1], но уже сейчас они способны помочь при выполнении отдельных операций. Так, в деятельности современного следователя можно выделить основные компоненты, к которым могут быть применены возможности систем искусственного интеллекта: поиск ориентирующей и доказательственной информации, принятие решений и работа с процессуальными документами.

В процессуальной деятельности также имеет место применения больших данных и статистических материалов с помощью систем искусственного интеллекта. В первую очередь для установления отдельных характеристик серийных и совершенных организованными преступными группами преступлений. В рамках этого направления могут быть возникать и разрешаться как задачи распознавания и классификации (к примеру, связей между членами преступной группы, общего информирования и пр.), так и предсказания, допустим, дальнейшего поведения преступника в виде его перемещений на местности или совершения следующего эпизода преступной деятельности. В данном случае системы искусственного интеллекта выступают скорее инструментом реализации версионного процесса либо компонентом комплексов принятия или поддержки решений.

Системы искусственного интеллекта на основе искусственных нейронных сетей за счет многократного прохождения по представленному информационному массиву способны выявлять недоступные вниманию людей, скрытые закономерности, например, в структуре способа совершения противоправного действия.

Еще одним из возможных сценариев применения систем искусственного интеллекта выступает автоматическое заполнение процессуальных документов, исходя из содержания ранее проанализированных материалов. В этом случае могут использоваться системы автозаполнения времени и места (для протоколов), исправления ошибок и стилистических неточностей, транскрибирование устной речи следователя или другого участника следственных действий.

Возможности искусственного интеллекта могут быть воплощены в следующих расширенных и детализированных аспектах:

- 1) оценка исходной информации по уголовному делу в целях выдвижения простых и комплексных следственных версий, определение направлений их проверки;

2) создание модели преступного деяния и связанной с ним доказательственной базы, исходя из ограниченного объема сведений и накопленного обширного опыта анализа аналогичных ситуаций;

3) обнаружение характеристик серийности преступлений в ситуации недостатка информативности и рекомендации относительно проверки направлений расследования;

4) дополнительная оценка достаточности собранных доказательств для предъявления обвинения или направления уголовного дела прокурору;

5) работа с социальными сетями, веб-кэшем, индексом поисковых систем и т.д.;

6) прогнозирование совершения преступления в будущем, на основе анализа признаков совершенных преступлений с точки зрения их локализации, социальных характеристик участвующих лиц, сообщений средств массовой информации;

7) стратегическое планирование: «построение логических моделей, отражающих вероятность развития обстановки, возможность проявления незаконной активности крупных организованных криминальных структур, в том числе транснациональных, перспективы возникновения новых каналов незаконной поставки наркотиков, оружия, иных объектов, изъятых из гражданского оборота; новых потоков незаконной миграции и др.».

По нашему мнению, осмысление информационных процессов юридической деятельности на современном технологическом уровне создает условия для внедрения автоматизированных решений, сохраняя ранее достигнутые успехи в данной сфере. Объекты учетов данной деятельности могут выступить фундаментом для обучения искусственных нейронных сетей, которые, в свою очередь, способны оказаться мощным инструментом правоохранительной деятельности. Таким образом, современная обработка информации органами дознания предполагает создание информационных систем, сопоставимых по своему функционалу с ведущими зарубежными программно-техническими разработками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Е.В., Аксенов, А.Н. Отмена приговора с участием присяжных заседателей: актуальные вопросы уголовно-правового регулирования // Российский судья. – 2019. – № 10. – С.13 – 18.
2. Андреев, В.К. Динамика правового регулирования применения искусственного интеллекта // Журнал российского права. – 2020. – № 3. – С. 58 – 68.
3. Бахтеев, Д.В. Концептуальные основы теории криминалистического мышления и использования систем искусственного интеллекта в расследовании преступлений: дис. ... д-ра юрид. наук / Д.В. Бахтеев. – Екатеринбург– 2022. – 500 с.
4. Гордеев, А.Ю. Перспективы развития и использования искусственного интеллекта и нейросетей для противодействия преступности в России (на основе зарубежного опыта) // Научный портал МВД России. – 2021. – № 1 (53). – С. 123 – 135.
5. Искусственный интеллект в профилактике правовых рисков и противодействии коррупции: докл. к XXIII Ясинской (Апрельской) междунар. науч. онф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г. / Е.А. Артеменко, А.М. Волкова, Р.О. Долотов и др.; под науч. ред. Д.В. Крыловой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики.– 2022. – 48 с.
6. Камышанский, Д.Ю. Соотношение коррупции и государственной измены в системе угроз национальной безопасности Российской Федерации // Российское общество и социально-правовые аспекты его безопасности: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 25-26 апреля 2024 года. – Москва: Университет прокуратуры Российской Федерации,– 2024. – С. 121 – 128.
7. Никурадзе, Н.О., Мищенко, Е.В., Марина, Е.В. Искусственный интеллект в уголовном процессе: перспективное будущее или утопия? // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 17, № 6. – С. 1134 – 1143.
8. Обзор Всероссийской научно-практической конференции «Правовые вопросы обеспечения национальной безопасности Российской Федерации», посвященной Дню народного единства (Московский университет имени А.С. Грибоедова, Москва, 1 ноября 2024 года) // Транспортное право и безопасность. – 2024. – № 4 (52). – С. 188 – 209.
9. Самойлов, И.Н., Камышанский, Д.Ю. Потенциальные и реальные угрозы технологии deepfake (дипфейк) // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. – 2024. – № 4. – С. 17 – 22.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности государственной политики в сфере обеспечения духовной безопасности как вида национальной безопасности. Анализируются показатели, угрозы, формы и методы обеспечения духовной безопасности. Выявляются проблемы и определяются перспективы институционального становления и развития правовой защиты духовной безопасности России.

Ключевые слова: национальная безопасность, духовная безопасность, иноагент, правовая защита, традиционные ценности.

Y.V. Kozhenko, D.V. Vakhovsky

SPIRITUAL AND MORAL SECURITY OF RUSSIA: FEATURES OF STATE POLICY AND LEGAL PROTECTION

Abstract. The article examines the features of state policy in the sphere of ensuring spiritual security as a type of national security. The indicators, threats, forms and methods of ensuring spiritual security are analyzed. The problems are identified and the prospects for the institutional formation and development of legal protection of Russia's spiritual security are determined.

Key words: national security, spiritual security, foreign agent, legal protection, traditional values.

Национальная государственность в качестве государственно-правового феномена сложна и уникальна. Она детерминирована тысячелетней историей, имеющей примеры качественной трансформации, начиная от добровольного вхождения (Казахстан, Башкирия и др.), вплоть до спасения от уничтожения целых народов (Армения и Грузия) посредством вхождения в состав нашей страны. Подобные интеграционные процессы наряду с опытом строительства советского государства и права существенным образом повлияли на государственное и общественное устройство современной многонациональной и многоконфессиональной России. Культурное и языковое многообразие народов России также обусловило важность проведения государственной политики по сохранению и укреплению универсальных традиционных духовно-нравственных ценностей, поддающихся восприятию всеми народами Российской Федерации, исторической культуры и памяти.

Примечательно, что период становления современной российской государственности базировался не на национальной политико-правовой специфике, национальном менталитете, а на либеральных западных ценностях. «Отрицание единства российской правовой истории, пренебрежение множеством культурологических факторов в 90-х годах XX в. привело к повторению ситуации, когда в рамках национальной правовой системы делаются попытки механического объединения разнородных правовых институтов и норм без учета отечественных правовых традиций, особенностей национальной психологии (ментальности), интересов большинства населения страны. Механическая «подгонка» имеющихся («заемных») нормативно-правовых моделей к современным отечественным реалиям, архетипам и символам «русского мира», часто выдаваемая за «обновление» национального права, обречена на провал, а значит, ведет к дальнейшему снижению эффективности законодательства» [7].

Эмпирический опыт показал, что даже механическое заимствование либеральных западных ценностей и институтов приняло специфичные черты, отличающие национальную государственность от первоначальных адаптационных моделей, а нарастание социокультурных угроз по отношению к российскому обществу предопределило реформу Конституции Российской Федерации 2020 года, усилив традиционную систему духовно-нравственных ценностей (по С.Н. Бабурину)[1],

а также принятие Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Таким образом, современная Россия позиционирует себя как государство, сохраняющее и укрепляющее традиционные ценности для передачи от поколения к поколению, а на международной арене формируется образ хранителя и защитника общечеловеческих духовно-нравственных ценностей. Это позволяет говорить о сформировавшейся и развивающейся концепции духовно-нравственной (или духовной) безопасности Российской Федерации.

Актуальность темы исследования определяется тем, что современный период государственно-правового развития России характеризует общая тенденция правообразования последних лет, которая ориентирована на аксиологию публичного права. Специфика природы ценностных норм проявляется необходимостью учета объективных закономерностей современного социокультурного, а также исторического развития российского государства и общества. Таким образом, осмысление духовных начал российского государства и общества, их устойчивого состояния защищенности и перспектив развития отвечает «запросам времени».

Среди ученых, внесших свой вклад в обсуждение юридической проблематики рассматриваемой темы, можно выделить С.А. Авакьяна, С.С. Алексеева, С.Ф. Анисимова, Р.Г. Апресяна, С.Н. Бабурина, М.Я. Боброва, Г.П. Выжлецова, А.А. Гусейнова, В.Ю. Инговатова, Д.А. Керимова, Э.В. Кузнецова, М.Д. Купарашвили, А.Ю. Мордовцева, Д.Д. Невирко, В.С. Нерсисянца, А.И. Овчинникова, Н. С. Розова, Ф.А. Селиванова, О.С. Соина и других исследователей. Данная проблематика не является исчерпывающей ввиду того обстоятельства, что институт духовной безопасности России подвергается научному анализу в рамках междисциплинарных исследований, а также иными науками: философией, историей, социологией, политологией и другими.

Последние годы активизировалась деятельность недружественных иностранных государств, направленная на пропаганду в российском обществе деструктивной идеологии (культ насилия, наркотиков, вседозволенности и т.д.), что подчеркивает важность обеспечения духовной безопасности от внешних угроз. С другой стороны, на фоне проведения Специальной военной операции появился общественный запрос на аксиологию публичной медиасферы, обеспечение духовной безопасности от внутренних угроз. Например, «голая вечеринка» А. Ивлеевой как скандальное аморальное событие нашло негативный отклик в обществе, формируя тенденцию отказа от подобных эксцессов. Эти деструктивные явления подчеркивают, что проблема духовной безопасности является одной из главнейших для человека, семьи, общественных институтов, государства в современной и будущей перспективе.

Во многих правовых документах Российской Федерации (далее – РФ) прямо и недвусмысленно раскрывается значимость духовной безопасности и ее компонентов. Проанализировав специальную литературу и публицистический материал, представляется допустимым рассматривать «духовную» и «духовно-нравственную» безопасность как синонимичные понятия. Духовность есть основа практически всего, что имеет отношение к самореализации личности. Можно утверждать, что те или иные духовные установки явно или скрытно направляют любую деятельность каждого человека и всех социальных структур. Духовная безопасность включает в себя систему отношений между субъектами общественной жизни, которая обеспечивает благоприятные условия для созидательной духовной жизни и здорового социально-нравственного развития. Феномен «духовная безопасность» является неотъемлемой частью национальной безопасности. Духовная безопасность представляет собой определенного рода синтез связующих ее элементов – социологической, культурной, информационной безопасности личности, общества и государства, а с недавнего времени и конституционной безопасности. Духовная безопасность пронизывает большинство общественных отношений, оставаясь при этом оценочной категорией, поскольку не имеет выраженной материальной основы. Этот факт осложняет отнесение той или иной угрозы к числу угроз духовной безопасности.

В рамках традиционного подхода под духовной безопасностью России понимается состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства в духовной сфере от внешних и внутренних угроз. Это самое общее определение, органически вытекающее из

документов стратегического планирования в сфере национальной безопасности. Иной вариант определения духовной безопасности нашел свое отражение в Доктрине информационной безопасности, где делается акцент на способности к защите, сохранению и укреплению нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного, духовного и научного потенциала страны. Более широкое толкование духовной безопасности содержится, например, в энциклопедическом словаре-ежегоднике «Безопасность Евразии», где под ней понимается «состояние и условия жизнедеятельности социума, которые обеспечивают сохранение и укрепление нравственных ценностей общества, традиций патриотизма и гуманизма, культурного и научного потенциала страны, а вместе с тем способность государства решать назревшие задачи экономического, социального и политического развития» [2]. В отличие от традиционного, социологический, да и в последнее время активно развивающийся политологический подход к духовной безопасности, состоит в определении особого ее места в системе национальной безопасности и обществе в целом, а также в анализе вполне определенных специфических функций, выполняемых ею в общественной жизни. Так, если в традиционном подходе акцентируется внимание на защите от определенных рисков, вызовов и угроз, то в социологическом и политологическом – прежде всего на определенном внутреннем состоянии системы духовной безопасности, определяемом взаимодействием ее элементов (субъектов), которое должно обеспечить нормальное функционирование этой системы, а также функционирование и развитие общества в целом вне зависимости от наличия тех или иных угроз.

Л.Х. Газгиреева и Л.А. Бурняшева понимают под духовной безопасностью «состояние социокультурной среды, при котором объединяются общественное сознание, духовные ценности, культура и обеспечиваются условия для духовного совершенствования и прогресса личности, общества и государства на основе национальной самобытности и сохранения духовной общности народа». А.В. Коршунов определяет духовную безопасность как совокупность социальных условий, позволяющих безопасно и стабильно функционировать обществу как целостной системе на основе накопленного социокультурного потенциала, который выступает источником инновационного развития данного социума и воспроизводства его ценностных оснований [6].

В 2021 году в Стратегии национальной безопасности РФ нашел свое отражение национальный приоритет «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти», который, думается, претендует на прямое отнесение его к концептуальной основе духовной безопасности РФ. Дальнейшее нарастание социокультурных угроз по отношению к российскому обществу предопределило принятие Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (далее – Основы). В соответствии с Основами (ст. 4), традиционные ценности определяются как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России». Внимание правоведов занимает осмысление традиционных ценностей. «Имея надюридическую природу, такие ориентиры, во-первых, трудно формализуемы, поэтому их правовое регламентирование является рамочным, и, во-вторых, трудно применимы в силу их глубокого содержания, поэтому они требуют межотраслевой интерпретации», – считает М.С. Пермиловский. По мнению Г.А. Борщевского, «идеологическая платформа Российской Федерации формируется вокруг так называемых традиционных ценностей, которые стали предметом правового регулирования и научного изучения» [3]. Г.Д. Садовникова утверждает, что традиционные ценности представляют собой «изначально присущие народу и признаваемые им идеи, принципы, шкала моральных оценок, лежащие в основе коллективного мировоззрения и выбора приоритетных векторов развития». Наиболее широкий подход, который превалирует в рассматриваемом дискурсе, выражен в позиции В.Н. Корнева, которая состоит в том, что «система традиционных ценностей российского народа – это аксиологический ориентир для дальнейшего совершенствования системы права России» [5].

Таким образом, традиционные ценности рассматриваются нашим государством как основа общества, нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, а их сохранение, укрепление и защита являются стратегическим национальным приоритетом. Правовая поддержка способствует сохранению и защите традиционных ценностей, что обеспечивает единение общества, а также поддерживает в нём порядок и стабильность, состояние защищенности духовно-нравственной организации общества. Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что духовная безопасность представляет собой состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства в духовной сфере (традиционных ценностей, исторической культуры и памяти) от внешних и внутренних угроз. Содержательная поверхностность и емкость самого феномена «духовная безопасность» является оправданной ввиду сложности его определения рациональными средствами.

Конституционно-правовыми основами духовной безопасности является большое число законов и нормативно-правовых актов. Первичными следует рассматривать Конституцию РФ, Стратегию национальной безопасности РФ. Отличительным свойством Основ (ст. 5) является то, что они закрепляют исчерпывающий перечень ценностей, которые следует понимать как традиционные. Большинство ценностей, закрепленных в Основах прямо или путем толкования положений Конституции РФ, нашли свое отражение в Основах, к ним относятся: жизнь (достойная жизнь – ст. 7 Конституции РФ; право на жизнь – ст. 20); достоинство (достоинство личности, человеческое достоинство – ст. 21; защита достоинства граждан – ст. 75.1); права и свободы человека (человек, его права и свободы являются высшей ценностью – ст. 2; каждый гражданин обладает всеми правами и свободами – ст. 6; гарантируются права и свободы человека и гражданина – ст. 17 и иные); патриотизм и гражданственность (воспитание патриотизма и гражданственности в детях – ст. 67.1); служение Отечеству и ответственность за его судьбу (защита Отечества является долгом и обязанностью граждан – ст. 59); крепкая семья (государственная поддержка семьи – ст. 7; семья находится под защитой государства – ст. 38; брак как союз мужчины и женщины – ст. 72; сохранение традиционных семейных ценностей – ст. 114). Важное значение уделяется созидательному труду (охраняется труд – ст. 7; труд свободен – ст. 37; РФ уважает труд граждан – ст. 75; уважение человека труда – ст. 75.1 и др.); гуманизму, милосердию и справедливости (гарантии социальной защиты – ст. 7; гарантируется социальное обеспечение и поощряется благотворительность – ст. 39). Особое место отводится коллективизму, взаимопомощи и взаимоуважению (обеспечивается социальное партнерство и солидарность – ст. 75.1). Центральное место занимает историческая память и преемственность поколений (каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия – ст. 44; РФ сохраняет память предков, чтит память защитников Отечества, защищает историческую правду – ст. 67.1); единство народов России (многонациональный союз равноправных народов – ст. 68; государство защищает культурную самобытность всех народов – ст. 69).

Считаем, что только такие ценности, как «высокие нравственные идеалы» и «приоритет духовного над материальным», имеют потенциал различного истолкования, что с точки зрения принципа правовой определенности не позволяет определить точное их отражение в конституционно-правовых положениях. Представленное соотношение конституционных и традиционных ценностей показывает, что реформу Конституции РФ 2020 года справедливо можно охарактеризовать как основной импульс, первоначальный шаг к становлению основ института духовной безопасности. Именно в 2020 году было конституционализировано большинство рассмотренных аксиологических норм.

Также к конституционно-правовым основам (источникам) духовной безопасности следует отнести федеральные законы РФ: «О свободе совести и о религиозных объединениях», касающийся духовной безопасности в части религиозной составляющей; «О противодействии экстремистской деятельности», касающийся вопросов угроз духовной безопасности; «О безопасности», затрагивающий основные принципы обеспечения духовной безопасности; «Об образовании в Российской Федерации», касающийся вопросов духовного воспитания; «Основы государственной культурной политики» и многие другие.

Важно отметить, что рассмотрение и оценка национальных основ отечественной государственности, историко-культурная интерпретация системы государственной власти, политико-институциональной сферы, анализ последней в контексте весьма устойчивых правоментальных структур и проявлений важны в плане разработки эффективной правовой политики в современной России, обосновании концепции политико-правового развития страны на ближайшее время и более далекую перспективу. Государственная политика в сфере обеспечения духовной безопасности реализуется в области образования и воспитания, работы с молодежью, культуры, науки, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и массовых коммуникаций, международного сотрудничества. В реализации такой государственной политики участвуют федеральные органы исполнительной власти, ведающие вопросами обороны, безопасности государства, внутренних дел, общественной безопасности, и иные органы публичной власти в пределах своих полномочий.

В современный период межконфессиональные и межнациональные отношения являются предметом геополитических игр и спекуляций, порождающих вражду и ненависть в российском обществе, дестабилизацию духовной безопасности. Развитие идей деструктивного характера в молодежной среде способно повлиять на формирование «анормальных» ценностей, идей и установок, что в конечном счете приводит к разрушению социальной и политической культуры в ее проективном состоянии. В связи с этим направления государственной политики РФ в сфере обеспечения духовной безопасности должны трансформироваться под возникающие угрозы, носить мобильный характер, учитывать тенденции цифровизации и информатизации общества.

Для государства можно определить следующие направления: во-первых, прогнозирование, выявление, анализ и оценка угроз духовной безопасности; определение основных направлений единой государственной политики и стратегическое планирование в области обеспечения духовной безопасности; правовое регулирование в области обеспечения духовной безопасности; организация научной деятельности в области обеспечения духовной безопасности; координация деятельности федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления, институтов гражданского общества в области обеспечения духовной безопасности; во-вторых, финансирование расходов на обеспечение духовной безопасности, контроль за целевым расходованием выделенных средств; в-третьих, осуществление иных мероприятий в области обеспечения духовной безопасности в соответствии с законодательством РФ.

Из числа конкретных направлений, реализуемых государством и обществом, можно сформулировать следующие: формирование государственной системы защиты от деструктивного влияния индивидуального, группового и массового сознания; укрепление единого патриотического культурного и информационного пространства, а также патриотически ориентированных средств массовой информации; защита духовного потенциала российского общества в современных геополитических реалиях; создание социально-политических и экономических условий для реализации права каждого гражданина на свободу совести и вероисповедания; организация охраны памятников национальных культур, исторического наследия народов России с участием представителей казачьих войск и военно-патриотических объединений, в том числе молодежных. Особую роль играет противодействие распространению деструктивной идеологии, деструктивного информационно-психологического воздействия в информационном пространстве; сохранение исторической памяти, противодействие попыткам фальсификации истории, сбережение исторического опыта формирования традиционных ценностей и их влияния на российскую историю; сохранение, укрепление и продвижение традиционных семейных ценностей, обеспечение преемственности поколений, забота о достойной жизни старшего поколения; поддержка религиозных организаций традиционных конфессий, обеспечение их участия в деятельности, направленной на сохранение традиционных ценностей, противодействие деструктивным религиозным течениям. Например, в 2024 году премьер-министр РФ М.В. Мишустин утвердил план мероприятий по укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Соответствующий документ опубликован на портале правовой информации. «Утвердить прилагаемый план мероприятий по реализации в 2024-2026 годах основ государственной политики по сохранению и укреплению тра-

диционных российских духовно-нравственных ценностей», – говорится в распоряжении. Министерство юстиции РФ в июне предложило закрепить в толковом словаре русского языка «традиционные ценности» [8].

Безусловно, данный перечень не может отразить все многообразие направлений в сфере обеспечения духовной безопасности, но их совершенствование представляет собой основу стабильного духовного развития граждан РФ, институтов гражданского общества и государства в целом.

Формы и методы обеспечения духовной безопасности качественно отличаются от иных видов национальной безопасности. Они характеризуются высокой степенью определенности, но полноценно оценить степень реализации различных программ, мероприятий и т.д., их совокупный эффект доподлинно невозможно. То есть невозможно оценить «патриотизм» граждан, «приоритет духовного над материальным» или «высокие нравственные идеалы» отдельного индивида или общества в целом. Тем не менее, работа в этом направлении, несмотря на кажущуюся контрпродуктивность, важна и актуальна. Основные формы и методы определены в рассмотренных ранее Основах. При этом вид инструмента соответствует определенной форме, а его конкретизация – методам. Правовыми инструментами обеспечения духовной безопасности являются совершенствование нормативно-правовой базы на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, а также разработка органами публичной власти документов стратегического планирования с учетом целей и задач обеспечения духовной безопасности.

Основными организационными инструментами обеспечения духовной безопасности являются: разработка органами публичной власти планов мероприятий для обеспечения духовной безопасности; оценка проектов (в том числе информационных и иных материалов), программ и мероприятий на предмет соответствия традиционным ценностям, исторической культуре и памяти при решении вопроса о целесообразности их государственной поддержки; мониторинг достижения целей обеспечения духовной безопасности, в том числе выполнения планов соответствующих мероприятий; осуществление органами публичной власти контроля за соответствием финансируемых за счет средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации мероприятий в соответствии с целями и задачами обеспечения духовной безопасности; привлечение институтов гражданского общества, в том числе религиозных организаций, к участию в обеспечении духовной безопасности.

Научно-аналитическими инструментами обеспечения духовной безопасности являются проведение исследований по вопросам, связанным с обеспечением духовной безопасности на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, включая оценку эффективности реализации соответствующих программ и проектов, а также разработка методических рекомендаций по обеспечению духовной безопасности.

Информационным инструментом обеспечения духовной безопасности является взаимодействие органов публичной власти со средствами массовой информации и массовых коммуникаций в целях популяризации и продвижения традиционных ценностей.

Мониторинг достижения целей обеспечения духовной безопасности требует разработки соответствующей системы показателей, основанных на следующих данных: официальная статистическая информация; итоги социологических исследований; результаты мониторинга проблемных ситуаций, связанных с сохранением и укреплением традиционных ценностей, исторической культуры и памяти (по субъектам Российской Федерации и сферам ответственности органов публичной власти).

Финансовое обеспечение мероприятий по обеспечению духовной безопасности осуществляется за счет средств бюджетов бюджетной системы Российской Федерации, а также за счет иных источников финансирования в случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации.

Кроме обозначенных, можно выделить, дополняющий рассмотренные методы, метод общественного контроля в области духовной безопасности, под которым предлагаем понимать деятельность граждан, общественных объединений, Общественных палат РФ (Общественная палата РФ и общественные палаты субъектов РФ), традиционных религиозных конфессий и иных инсти-

тутов гражданского общества, направленную на выявление угроз духовной безопасности, пресечение тиражирования и распространения информации и произведений культуры и искусства, приносящих вред духовной безопасности, а также непосредственное наблюдение за деятельностью органов государственной власти, местного самоуправления и их должностных лиц в части, касающейся духовной безопасности.

В качестве одного из методов также можно выделить мониторинг законодательства, проводимый Министерством юстиции РФ. Рассмотрим механизм его действия на примере мониторинга законодательства в сфере деятельности религиозных организаций. Так, в РФ зарегистрировано 213 020 некоммерческих организаций, из которых 32 278 – религиозные организации (15%). Южный федеральный округ (далее – ЮФО) – один из самых многоконфессиональных и многонациональных регионов РФ. Ситуация осложнена и миграционными процессами. По состоянию на 01.06.2023 на территории ЮФО зарегистрировано 20 714 (АППГ – 19 623) некоммерческих организаций, из них религиозных организаций – 3 273 (АППГ – 3 253). Из общего количества религиозных организаций ЮФО (3 273) более 60% составляют религиозные организации Русской Православной Церкви, религиозные организации, исповедующие ислам, – 15%, исповедующие буддизм, – 2%, религиозные организации, исповедующие вероучение христиан веры евангельской, – 6%, религиозные организации, исповедующие иные верования, – 17%. В соответствии с положениями Закона № 125-ФЗ религиозные объединения могут по своему усмотрению осуществлять деятельность как без регистрации в качестве юридического лица (в виде религиозной группы), так и приобретая статус юридического лица и соответствующую правосубъектность путем государственной регистрации (в виде религиозной организации).

Таким образом, регистрация религиозного объединения (как уведомительная – в случае религиозной группы, так и обязательная государственная регистрация в порядке, установленном законом, – в случае религиозной организации) является способом государственного санкционирования деятельности религиозного объединения (обеспечения духовной безопасности), преследует цель учета религиозных объединений, действующих на территории соответствующего субъекта РФ. Обязательная государственная регистрация религиозной организации в качестве юридического лица обеспечивает, в том числе вхождение религиозной организации в правовое пространство РФ. Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что формы и методы представляют собой целый комплекс, реализация которого требует от юридического научно-практического сообщества соответствующего методического сопровождения. Также важен процесс определения критериев эффективности рассмотренных форм и методов для определения их состоятельности и перспектив развития.

В качестве показателей духовной безопасности считаем целесообразным предложить: 1) количество преступлений, совершенных по религиозным мотивам, которые препятствуют гармоничному развитию государственно-конфессиональных отношений; количество административных правонарушений против общественной нравственности; иные криминализованные правонарушения или правонарушения, которые будут криминализованы, касающиеся вопросов духовной безопасности; 2) доступность граждан РФ к ресурсам, содержащим в себе информацию о традиционных ценностях, исторической культуре и памяти; 3) уровень читательской активности и грамотности граждан РФ; 4) уровень интеллекта и образования. Например, доля населения с высшим образованием (преимущественно гуманитарного), количество ученых на 1 млн. населения и т.д.; 5) степень освоения традиционных и культурных ценностей. Оценивается, насколько личность, группа или общество осваивают тот или иной вид культуры или ценность/ценности.

Особое место в системе обеспечения духовной безопасности занимает механизм контроля и надзора за деятельностью иностранных агентов. Практика государственного регулирования деятельности института иностранных агентов в современной России берет начало с 2012 года, когда Федеральным законом «О некоммерческих организациях» было введено понятие «иностранного агента» в отношении НКО, занимающихся в РФ политической деятельностью, получая при этом финансирование из зарубежных источников. В 2017 году качественная характеристика данного института была дополнена положениями, в соответствии с которыми иностранным агентом могли быть признаны и средства массовой информации. В 2019 году в законодательство РФ были внесе-

ны поправки, которые впервые определили возможность присвоения статуса иностранного агента физическим лицам. Однако правовое регулирование деятельности иностранных агентов носило фрагментарный характер, поскольку разобщенные положения закреплялись в нескольких федеральных законах.

В целях обобщения положений действующих законов, регулирующих статус иностранного агента и вводящих их в единый реестр, в июне 2022 года Государственной Думой России был принят Федеральный закон «О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием». В данном законе уточняется понятие «иностранный агент», каковым признается лицо, осуществляющее политическую деятельность, целенаправленный сбор сведений в области военной, военно-технической деятельности Российской Федерации, участие в создании и распространении для неограниченного круга лиц сообщений и материалов.

В данном законе определен порядок включения и исключения из состава иноагентов, виды и формы иностранного влияния, ответственность и ограничения в деятельности иностранных агентов. Единый нормативный правовой акт позволил повысить эффективность деятельности по пресечению иностранного влияния на внутривнутриполитические дела России с учетом действующей ситуации обеспечения безопасности и независимости суверенитета российского государства. Всего в реестре Министерства юстиции России на 24 февраля 2023 года значилось 218 иностранных агентов. Среди них СМИ, общественные организации, физические лица (общественные и политические деятели).

Несмотря на то, что предложенные законом меры направлены на повышение эффективности обеспечения безопасности РФ, в том числе и духовной, обществом он был воспринят неоднозначно. По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), проведенного в июне 2022 года, словосочетание «иностранный агент» у 15% населения ассоциировалось с неприятным отношением, а поддержали присвоение статуса иностранного агента лицам, получающим зарубежное финансирование и занимающимся политической деятельностью в России, 43% опрошенных россиян, хотя столько же высказались иначе. При этом, несмотря на поверхностное информирование общества о законе об иноагентах, 70% респондентов в целом знают о его существовании. Часть из них осведомлена о получивших статус иностранного агента средств массовой информации, таких, в частности, как телеканал «Дождь», радиостанция «Свободная Европа», «Голос Америки», некоммерческих организаций (например, общественное движение в защиту прав избирателей «Голос», «Левада Центр»), физических лиц (А. Дудь, Л. Соболь, Е. Шульман, Л. Гозман, А. Венедиктов и др.).

Значимо то, что законодатель, спустя длительный промежуток времени, наконец-то предусмотрел легальное определение статуса иностранного агента. Нормативное закрепление определения понятия «иностранный агент» позволяет сформировать в массовом сознании понимание назначения его в обществе и разграничить его с термином «шпион», используемым в разведывательной деятельности спецслужб различных стран мира. По своей сути, иностранный агент в контексте рассматриваемого закона – это лицо, осуществляющее общественно-политическую деятельность в целях формирования в обществе представлений и настроений о действующей власти, находясь под влиянием иностранного государства. В связи с этим для данных акторов закон устанавливает особые правила политической деятельности.

Принятый федеральный закон не содержит исчерпывающего перечня форм иностранного влияния, форм поддержки и субъектов, которые могут быть признаны иностранным источником. Проводя анализ указанных положений, обнаруживается, что к иностранным источникам относятся не только недружественные страны, но и страны, с которыми мы имеем дружеские, партнерские отношения. В целях учета иностранных агентов Министерством юстиции РФ и его территориальными органами ведется реестр. Реестр содержит сведения о фамилии, имени, отчестве либо наименовании иностранного агента, информацию об основаниях его включения в реестр, дату принятия решения уполномоченного органа о включении в реестр. Сведения, содержащиеся в реестре, размещаются в порядке, определенном уполномоченным органом, на официальном сайте уполномоченного органа в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» в объеме, установленном Правительством РФ. Основное средство осуществления контроля – проведение проверок в

отношении лиц, признанных иностранными агентами. Существуют плановые и внеплановые проверки. Плановые проводятся в отношении иностранных агентов не чаще одного раза в год. Внеплановые – по основаниям, предусмотренным частью 6 статьи 10 Федерального закона РФ «О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием». В ходе проверки рассматривают документы контролируемых лиц, результаты предыдущих контрольных мероприятий, материалы рассмотрения дел об административных правонарушениях и другие документы. Также проводят осмотр и анализ сообщений и материалов, которые распространяют иностранные агенты, в том числе с использованием интернета. В случае выявления нарушения законодательства об иностранных агентах принимаются, например, такие меры: выдача предписаний об устранении нарушений, составление протокола об административном правонарушении, направление в суд заявления о запрете деятельности общественного объединения и другие.

Правовое регулирование деятельности иностранных агентов не регламентирует, к сожалению, вопрос относительно размера денежных средств и объема оказанной поддержки иностранным источником влияния. В связи с этим судебная практика формируется на основе действующих законодательных положений и исходит из того, что размер полученного от иностранного источника финансирования не имеет юридического значения, поскольку указанный критерий не предусмотрен нормами действующего законодательства. А возврат жертвователю денежных средств, полученных из иностранных источников, не является свидетельством принятия лицом всех исчерпывающих мер по недопущению нарушения норм законодательства. В таком случае демократический институт правового регулирования деятельности иностранных агентов может превратиться в инструмент влияния на деловую репутацию отдельных физических и юридических лиц.

Наиболее проблемным остается вопрос понимания политической деятельности, поскольку действующее законодательство не содержит определения того, что же следует понимать под этой категорией. В контексте рассматриваемого института (иностранного агента) законодатель раскрывает содержание рассматриваемого понятия через перечисление сфер государственного управления, в которых, по его мнению, иностранное влияние не допустимо, однако однозначного толкования политической деятельности не приводит.

Резюмируя вышеизложенное, следует констатировать, что никто не будет оспаривать того факта, что вхождение института иностранных агентов в политико-правовую систему РФ является проявлением демократии. Указанный институт не ограничивает свободу слова и не запрещает политическую деятельность, но, в свою очередь, возлагает на лиц, признанных иностранными агентами, дополнительные обязанности, предусмотренные законом. Поэтому в контексте справедливого и объективного подхода к рассматриваемому политическому институту необходимо совершенствовать эффективность политического механизма реализации закона об иностранных агентах в РФ.

Во-первых, основная проблема духовной безопасности заключается в ее сущностном измерении. Так, концепт традиционных ценностей как составной элемент духовной безопасности в части конкретизированного перечисления самих традиционных ценностей вызывает большое количество дискуссий в специальной литературе. Также сам феномен «духовная безопасность» находится только на первоначальной стадии своего правового опосредования и окончательной концептуализации, что неизбежно сталкивается с трудностями понимания, определения критериев оценки состояния защищенности от угроз духовной безопасности, методологической основы. Проблема правового обеспечения института духовной безопасности подвергается интенсивному теоретическому анализу в юридическом научном сообществе. Не менее важным при этом представляется и учет общественного мнения посредством социологических исследований и опросов для комплексного понимания возможных традиционных и инновационных подходов к определению содержательной стороны традиционных ценностей, тенденций трансформации исторической культуры и памяти.

Во-вторых, ощущается очевидная потребность в переосмыслении идеологических основ российского государства и общества, что неоднократно подчеркивается в политико-правовом дискурсе в последние годы. Взятый РФ курс на аксиологизацию публичного права должен опираться на соответствующую идеологическую доктрину для углубленного понимания гражданами основ

ных векторов дальнейшего политического, социокультурного и правового развития государства в целях духовной солидарности и соотнесенности наших граждан с институтами власти, преследующей определенные ценностные ориентиры.

В-третьих, очевидной видится необходимость учета правовой ментальности российской государственности, что требует новых подходов к устоявшимся институтам российского государства и права с учетом национальной специфики. Определенного рода «пищей для размышления» является позиция профессора С.Н. Бабурина, который сформулировал концепцию о нравственном государстве [1]. Данный подход отражает русский взгляд на ценности конституционализма. В данном подходе фиксируется генеральное направление движения к нравственному государству, намечается (весьма приблизительно, фрагментарно) магистральный путь её достижения, путь, который шаг за шагом предстоит смело и настойчиво прокладывать, с усердием проторять, тем самым неуклонно превращая государство в организацию, ориентированную не на обеспечение аморального всевластия олигархата, а на решение общих и притом праведных, благих дел», – отмечает профессор А.Д. Керимов [4].

В-четвертых, изучив имеющийся в открытом доступе материал, в частности информационно-телекоммуникационную сеть «Интернет», можно отметить отсутствие учебных пособий, посвященных «духовной безопасности», отражающих последние существенные объективные закономерности развития этого вида безопасности. Думается, соответствующие теоретические (в том числе и методологические) наработки являются потребностью для подготовки соответствующих профессиональных кадров, а значит для состояния защищенности духовной безопасности, аналитических и прогностических ее основ.

Таким образом, осознание российским государством и обществом проблем духовной безопасности и активность ее правового обеспечения можно рассматривать как обязательную составляющую сохранения Россией национального суверенитета и культурной идентичности, преодоления посттрансформационного социокультурного кризиса, дальнейшего движения по пути социальной, политической и правовой модернизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабурин, С. Н. Реформа Конституции Российской Федерации в 2020 году: возвращение конституционализма на национальный маршрут // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 2: Юридические науки. – 2020. – №. 2 (24). – С. 13-17.
2. Безопасность Евразии 2002. Энциклопедический словарь-ежегодник. – М., Книга и бизнес, – 2003 – 540 с.
3. Борщевский, Г.А. Традиционные российские ценности: институциональный анализ // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз (Журнал политической философии и социологии политики). – 2023. – №. 4 (111). – С. 67-83.
4. Керимов, А. Д. Нравственность, государство, капитализм: размышления о теории нравственного государства С.Н. Бабурина // Государство и право. – 2022. – №. 1. – С. 98-109.
5. Корнев, В. Н. Традиционные конституционные ценности как духовно-нравственная основа единения российского общества и государства // Правосудие. – 2023. – Т. 5. – №. 1. – С. 8-15.
6. Коршунов, А.В. Проблемы изучения духовной безопасности российского общества в современной научной литературе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 2 (18) – С. 121-126.
7. Мордовцев, А. Ю., Апольский Е. А. Советское право в национальной правовой истории: преемственность и новизна // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2021. – №. 1. – С. 48-55.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 1 июля 2024 г. № 1734-р «План мероприятий по реализации в 2024 - 2026 годах Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ, 08.07.2024, N 28, Ст. 4058.

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРАВА СОЦИАЛЬНОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(ТЕОРЕТИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)**

Аннотация. В данной статье анализируется процесс политико-правовой институционализации генезиса права социального обеспечения в правовой системе России. В статье рассматриваются особенности формирования данной отрасли права, выявляются проблемы и определяются перспективы её дальнейшего развития.

Ключевые слова: право социального обеспечения, правовой статус, социальные гарантии, адресность, государственные услуги.

Y.V. Kozhenko, G.A. Vedenin

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL SECURITY LAW
IN THE RUSSIAN FEDERATION (THEORETICAL AND LEGAL ASPECT)**

Abstract. This article analyzes the process of political and legal institutionalization of the genesis of social security law in the legal system of Russia. The article examines the features of the formation of this branch of law, identifies problems and determines the prospects for its further development.

Key words: social security law, legal status, social guarantees, targeting, public services.

Актуальность данной темы исследования обусловлена важностью права социального обеспечения как одной из ключевых отраслей российского права, направленной на реализацию конституционного права граждан на социальную защиту. В условиях постоянных социально-экономических изменений, демографических вызовов и реформирования системы социальной поддержки особенно важно анализировать генезис и развитие данной отрасли, выявлять существующие проблемы и определять перспективные направления её совершенствования.

Современная система социального обеспечения охватывает значительную часть населения России. По данным Социального фонда России, на 1 января 2025 года на учете состояло 41,169 млн. пенсионеров, что на 94 тыс. больше по сравнению с предыдущим годом. Из них 33,379 млн. человек получали страховую пенсию по старости, 3,466 млн. – социальную пенсию, а 2,224 млн. – пенсию по инвалидности. В 2024 году на выплату страховых пенсий было израсходовано 4,7 трлн. рублей за первое полугодие, что на 1,2 раза больше расходов аналогичного периода 2023 года. Средний размер страховой пенсии по старости увеличился на 6,7%, достигнув 23,4 тыс. рублей, с 1 января 2024 года.

Вместе с тем система сталкивается с рядом проблем, среди которых можно выделить несбалансированность правового регулирования, недостаточную адресность социальных мер, сложность процедур получения поддержки, а также необходимость адаптации законодательства к изменяющимся социальным условиям. Таким образом, изучение права социального обеспечения как самостоятельной отрасли российского права имеет важное теоретическое и практическое значение. Оно способствует углублению научного понимания данной области, выявлению направлений её дальнейшего развития, а также совершенствованию механизмов социальной защиты населения. Проблематика права социального обеспечения широко исследуется в российской юридической науке. Однако, несмотря на многочисленное количество исследований по ряду ключевых вопросов в сфере развития права социального обеспечения, нет единства как среди теоретиков, так и среди правоприменителей.

До начала XX века социальное обеспечение в России осуществлялось преимущественно в рамках частной инициативы. Поддержка нуждающихся осуществлялась посредством благотворительных организаций, церковных приходов, купеческих объединений и городских общественных структур. Государство не играло значимой роли в оказании социальной помощи, и правового механизма регулирования таких отношений фактически не существовало.

Перелом в государственной политике произошёл в конце XIX – начале XX века, когда под влиянием процессов индустриализации и урбанизации, роста числа наемных рабочих и участвовавших трудовых конфликтов государство стало осознавать необходимость правового регулирования вопросов, связанных с условиями труда, безопасностью, компенсациями и социальной защитой. Началось формирование зачатков системы государственного участия в социальной сфере, прежде всего в части защиты прав работников. Знаковым событием стало принятие 2 июня 1903 года закона, возлагающего на работодателя обязанность возмещать ущерб, причинённый здоровью рабочего в результате несчастного случая на производстве. Закон предусматривал обязательство работодателя обеспечивать медицинскую помощь пострадавшему и компенсировать утраченный заработок. Это был первый шаг к признанию юридической ответственности за социальные риски, возникающие в процессе трудовой деятельности, и важный этап перехода от благотворительности к государственной системе социальной поддержки.

Следующий важный этап в развитии системы социального обеспечения наступил в 1912 году, когда были приняты законы «О страховании рабочих от несчастных случаев на производстве» и «Об обеспечении рабочих на случай болезни». Эти акты стали основой для построения первых элементов государственной системы социального страхования. Однако охват этих мер был ограниченным: на них распространялось действие только в отношении некоторых категорий промышленных рабочих, что составляло менее 15% от общей численности трудоспособного населения. Тем не менее законы 1912 года заложили основу правового подхода к социальному страхованию, который в дальнейшем получил развитие в советский период. Таким образом, дореволюционный этап развития права социального обеспечения в России стал отправной точкой для последующего институционального и правового оформления социальной защиты как одной из важнейших функций государства. Последовательно меняясь под воздействием внутренних и внешних факторов, система социального обеспечения прошла путь от разрозненных форм частной помощи к построению централизованного государственного механизма, охватывающего все основные сферы жизни населения.

После Октябрьской революции 1917 года в Советской России кардинально изменился подход к вопросам социального обеспечения. Новая власть провозгласила курс на государственное регулирование социальной сферы, что выразилось в последовательном формировании централизованной системы социальной защиты. Основной задачей стало предоставление гарантированной помощи всем трудящимся гражданам, независимо от их социального происхождения или имущественного положения.

В период с 1917 по 1922 годы было принято около ста нормативных правовых актов, направленных на правовое оформление и организационное становление системы социального обеспечения. В это же время началось массовое открытие учреждений, оказывающих социальную помощь, – домов призрения, детских приютов, лечебных и благотворительных учреждений. Особое внимание уделялось защите наиболее уязвимых категорий граждан: инвалидов, престарелых, женщин и детей. Организовывались фонды поддержки, вводились меры охраны материнства и детства, разрабатывались механизмы социальной помощи населению. Ключевым документом этого периода стал Декрет Совета Народных Комиссаров «Положение о социальном обеспечении трудящихся» от 31 октября 1918 года. Впервые в истории России на государственном уровне было закреплено право на социальное обеспечение при утрате трудоспособности, наступлении старости, болезни, а также в случае инвалидности. Для администрирования новой системы был создан Народный комиссариат государственного призрения, впоследствии преобразованный в Народный комиссариат социального обеспечения [1]. В его полномочия входило руководство деятельностью учреждений, предоставлявших помощь инвалидам, престарелым, детям-сиротам, а также организация пенсионного обеспечения и контроль за реализацией социальной политики. Следующим

значимым этапом стало принятие Закона от 4 апреля 1940 года «Об обязательном окладном страховании». Этот документ расширил круг застрахованных лиц и укрепил основу пенсионной системы, введя более четкие правила формирования и назначения пенсий. С середины XX века система социального обеспечения продолжала активно развиваться. Существенным событием стало включение членов колхозов в систему пенсионного обеспечения. В 1964 году им были предоставлены пенсионные права, а в 1968 году установлен пенсионный возраст – 55 лет для женщин и 60 лет для мужчин, аналогично условиям, действовавшим для рабочих и служащих.

После распада Советского Союза в начале 1990-х годов система социального обеспечения в России претерпела масштабные изменения, обусловленные переходом к рыночной экономике и изменением роли государства в социальной сфере. Одним из первых решений стало создание в 1991 году Пенсионного фонда Российской Федерации, который взял на себя функции по администрированию пенсионных средств и выплате пенсий. Это стало основой формирования новой системы обязательного пенсионного страхования. В условиях экономических реформ 1990-х годов были приняты меры по модернизации системы социального обеспечения. Одновременно с государственными структурами появились негосударственные пенсионные фонды, предоставлявшие гражданам возможность формирования будущих пенсий на основе накопительных схем. Также была введена система обязательного пенсионного страхования, направленная на финансовую устойчивость пенсионной системы в новых условиях. Таким образом, развитие права социального обеспечения в советский и постсоветский периоды прошло путь от централизованной модели с жесткой регламентацией до более гибкой системы с элементами страхования и индивидуального подхода.

В начале 2000-х годов в Российской Федерации начался новый этап развития системы социального обеспечения, ознаменовавшийся стремлением к повышению уровня социальной защиты граждан. Государственная политика в этот период была ориентирована на повышение эффективности социальных выплат и улучшение качества обслуживания населения. Знаковым событием в развитии системы социального обеспечения стало объединение в 2023 году двух ключевых институтов: Фонда социального страхования Российской Федерации (ФСС РФ) и Пенсионного фонда Российской Федерации (ПФР). В результате данного институционального слияния был образован Социальный фонд России – единая структура, аккумулирующая и распределяющая ресурсы, направленные на социальную поддержку граждан. Необходимость объединения ФСС и ПФР объясняется целым рядом причин. Во-первых, это стремление к повышению эффективности управления средствами социального обеспечения. До реформы оба фонда действовали как самостоятельные юридические лица, что приводило к дублированию функций, избыточным административным издержкам и усложнению взаимодействия с гражданами. Во-вторых, ранее граждане были вынуждены обращаться в разные ведомства в зависимости от вида социальной поддержки – будь то пенсии, пособия по временной нетрудоспособности, выплаты на детей или иные меры [2]. После создания Социального фонда все услуги предоставляются в едином окне, что существенно упростило процесс взаимодействия населения с системой социального обеспечения и повысило доступность социальной помощи. Кроме того, объединение способствовало устранению бюрократических барьеров, ускорило процесс рассмотрения заявлений и повысило прозрачность процедур назначения выплат. Таким образом, реформы, реализованные в 2023 году, стали логическим продолжением курса на институциональное укрепление и цифровизацию социальной сферы. Они отразили стремление к построению более гибкой, доступной и ориентированной на потребности граждан системы.

Современное право социального обеспечения в России представляет собой результат многолетнего эволюционного процесса, в ходе которого государство последовательно расширяло свое участие в сфере социальной защиты. Если в начале XX века поддержка нуждающихся осуществлялась в основном на добровольной и благотворительной основе, то к настоящему времени социальное обеспечение превратилось в один из важнейших направлений государственной политики, реализуемой на основании законодательства и с опорой на гарантии, закрепленные в Конституции Российской Федерации. Несмотря на достигнутые результаты, вопросы правового регулирования в данной сфере остаются актуальными. В условиях демографических изменений, экономических

вызовов и трансформации общественных запросов система социального обеспечения требует дальнейшего совершенствования, повышения адресности, гибкости и устойчивости.

Анализируя исторические этапы и современные тренды развития права социального обеспечения, можно сделать следующие выводы. Правовое регулирование социального обеспечения в современной России сталкивается с рядом системных и конкретных проблем, оказывающих негативное влияние на эффективность функционирования всей системы социальной защиты. Эти проблемы касаются как нормативной базы, так и организационно-финансовых и управленческих аспектов, а также затрагивают вопросы адресности, справедливости и доступности социальной помощи для различных категорий граждан.

Одной из ключевых проблем остаётся неполнота и фрагментарность законодательства в сфере социального обеспечения. Несмотря на наличие множества федеральных законов, подзаконных актов и региональных нормативных правовых актов, отсутствует единый, кодифицированный документ, регулирующий все аспекты социальной защиты. В результате складывается ситуация, при которой различные нормы, регулирующие социальное обеспечение, рассредоточены по множеству источников и зачастую противоречат друг другу или дублируются.

Второй значимой проблемой является низкая адресность социальной помощи. В действующей системе значительная часть мер социальной поддержки носит заявительный характер и предоставляется вне зависимости от нуждаемости. Это приводит к неэффективному расходованию бюджетных средств и несправедливому перераспределению помощи. Примером может служить практика предоставления субсидий на оплату ЖКХ: хотя субсидии предназначены для малообеспеченных граждан, в ряде случаев они предоставляются по формальному признаку, не учитывая фактический уровень доходов и имущественного положения заявителя.

Серьёзной проблемой остаётся бюрократизация процедур назначения и получения социальной помощи. Несмотря на развитие цифровизации, граждане по-прежнему сталкиваются с трудностями при сборе справок, подтверждающих право на те или иные меры поддержки, необходимостью личного присутствия при подаче заявлений, долгими сроками рассмотрения обращений. Хотя с 2020 года активно внедряется Единый портал государственных услуг, не все категории граждан имеют доступ к цифровым сервисам, а в некоторых регионах остаются значительные технологические и организационные ограничения.

Немаловажной проблемой является и неравномерность регионального правового регулирования и финансирования. В условиях федеративного устройства субъекты РФ наделены правом самостоятельно устанавливать дополнительные меры социальной поддержки, что приводит к значительным различиям в уровне и качестве социальной защиты в зависимости от региона. Особую обеспокоенность вызывает также недостаточность размеров социальных выплат. Многие пособия, установленные на федеральном уровне, не покрывают минимально необходимый уровень расходов. Кроме того, следует отметить низкий уровень информированности населения о своих социальных правах, что связано как с недостаточной активностью органов власти по разъяснению законодательства, так и с его сложностью и правовой перегруженностью. Многие граждане не знают, что имеют право на определённые выплаты, либо не могут разобраться в порядке их оформления, что приводит к недополучению положенной поддержки.

Одним из важных направлений анализа проблем правового регулирования в сфере социального обеспечения является изучение судебной практики. Она позволяет выявить реальные трудности, с которыми сталкиваются граждане при реализации своих прав, а также определить недостатки действующего законодательства и правоприменительной практики.

Так, характерным примером является дело о назначении досрочной страховой пенсии родителю ребёнка-инвалида. Гражданину было отказано в назначении пенсии Социальным фондом России в связи с отсутствием оригинала справки, подтверждающей инвалидность ребёнка. Однако в судебном заседании было установлено, что наличие иных доказательств, таких как медицинские заключения и свидетельские показания, является достаточным основанием для признания права на досрочную пенсию. В результате суд удовлетворил требования истца, признав отказ незаконным (дело № 2-3805/2024, Октябрьский районный суд г. Екатеринбурга).

Проблема назначения социальной пенсии гражданам без постоянной регистрации нашла отражение в деле № 2-5496/2024, рассмотренном Кировским районным судом г. Казани. Гражданину с инвалидностью было отказано в назначении социальной пенсии из-за отсутствия регистрации по месту жительства. Суд признал отказ неправомерным, указав, что факт проживания в Российской Федерации подтверждён свидетельскими показаниями и иными доказательствами, а потому отсутствие регистрации не может служить основанием для отказа в назначении социальной пенсии.

Анализ судебной практики показывает, что среди основных проблем социального обеспечения остаются излишний формализм в применении норм права, неправильная трактовка расчётов доходов граждан и нарушение принципа доступности социальной защиты. Рассмотрим ключевые проблемы правового регулирования социального обеспечения на примере Ростовской области. Этот регион обладает развитой социальной инфраструктурой, однако на практике сталкивается с рядом острых вопросов, препятствующих эффективной реализации социальных гарантий.

Одной из наиболее актуальных проблем остаётся низкий уровень адресности предоставляемых мер социальной поддержки. Несмотря на то, что в области действует система оценки нуждаемости, в ряде случаев помощь предоставляется формально, без достаточной оценки реального социального положения граждан. Серьёзной проблемой является перегруженность учреждений социальной защиты и нехватка кадров, особенно в сельских и отдалённых районах области. В некоторых муниципальных образованиях один специалист обслуживает сразу несколько населённых пунктов, что значительно снижает качество и доступность услуг. Это затрудняет проведение индивидуальной работы с гражданами, а также оперативную реакцию на возникающие обращения.

Отдельного внимания заслуживает недостаточная цифровизация и слабая доступность онлайн-сервисов. Хотя на региональном портале «Госуслуги» предусмотрена возможность подачи заявлений на получение различных мер социальной поддержки, в реальности значительная часть граждан, особенно пожилого возраста, не владеют цифровыми навыками. Это создаёт барьеры в доступе к помощи и вынуждает граждан обращаться лично, что, в свою очередь, приводит к очередям и административной нагрузке на сотрудников.

Таким образом, на примере Ростовской области можно видеть, что эффективность правового регулирования в сфере социального обеспечения во многом зависит от ресурсной обеспеченности региона, организационной доступности, кадрового потенциала и уровня цифровой грамотности населения. Для устранения указанных проблем необходимо совершенствование нормативной базы с учётом региональной специфики, внедрение цифровых и мобильных сервисов, развитие межведомственного взаимодействия и повышение прозрачности процедур оказания помощи.

Основные проблемы правового регулирования социального обеспечения в современной России заключаются в отсутствии системности законодательства, слабой адресности и недостаточной дифференциации мер социальной поддержки, низкой доступности и информированности, а также в региональном неравенстве и заниженном уровне пособий. Их преодоление требует системного пересмотра как правовых механизмов, так и организационно-административных подходов к реализации государственной социальной политики.

Реформирование механизмов социальной поддержки граждан в Российской Федерации является одним из ключевых направлений государственной социальной политики, направленной на повышение эффективности, справедливости и адресности предоставляемых мер [3]. Современные социально-экономические вызовы, включая демографические изменения, рост социального неравенства, развитие цифровых технологий и повышение ожиданий граждан, требуют переосмысления традиционных подходов и внедрения новых инструментов, основанных на принципах прозрачности, индивидуального подхода и устойчивого финансирования.

Одним из центральных направлений реформирования стало объединение фондов социального страхования. В 2023 году был образован Социальный фонд России путём слияния Пенсионного фонда РФ и Фонда социального страхования. Целью этого решения стало упрощение процедур взаимодействия граждан с системой социального обеспечения, устранение дублирующих функций, повышение прозрачности, сокращение административных издержек, а также переход к единой информационной системе и универсальному поставщику социальных услуг. Благодаря

этой мере гражданин получил возможность обращаться в одну структуру по вопросам назначения пенсий, пособий, материнского капитала, больничных листов и других выплат. Особое внимание в реформировании уделяется повышению адресности социальной поддержки. Прежняя модель предоставления льгот и пособий исходила преимущественно из формальных признаков (статуса, возраста, места жительства), часто не отражая реального уровня нуждаемости. В условиях ограниченности бюджетных ресурсов приоритет отдается переходу к системе, основанной на принципе нуждаемости. В качестве примера можно привести внедрение с 2021 года механизма «единого пособия» на детей и беременных женщин, который назначается с учётом среднедушевого дохода семьи. Важным вектором реформы является цифровизация системы социальной поддержки. Государство активно внедряет цифровые технологии для упрощения получения услуг, автоматизации назначения выплат, сокращения бумажного документооборота. Появились такие инструменты, как «социальный контракт», «проактивное назначение пособий», электронные сертификаты и личные кабинеты получателей услуг. Неотъемлемой частью реформирования стала и модернизация системы предоставления социальных услуг. В частности, развитие получила практика социального обслуживания на дому, внедрение сертификатов на социальные услуги, расширение государственно-частного партнёрства в данной сфере.

Наконец, реформирование предполагает расширение региональной инициативы, при котором субъекты РФ получают больше полномочий по разработке и реализации собственных программ социальной поддержки с учётом местных особенностей. При этом в целях обеспечения единства правового регулирования федеральный центр формирует методические рекомендации, предоставляет субсидии, ведёт мониторинг и контроль за качеством оказываемой помощи. Таким образом, реформирование механизмов социальной поддержки в России развивается в направлении централизации управления, усиления адресности и нуждаемости, цифровизации процессов, расширения гражданского участия и повышения качества предоставляемых услуг. Эти меры направлены на формирование гибкой, устойчивой и справедливой системы, способной оперативно реагировать на изменяющиеся социальные условия и эффективно защищать права граждан [4]. Перспективы совершенствования законодательства в сфере социального обеспечения в Российской Федерации напрямую связаны с необходимостью повышения его системности, адресности, справедливости и адаптивности к изменяющимся социально-экономическим условиям. Учитывая сложную структуру современной правовой базы, вызовы демографического характера, цифровую трансформацию государственной политики и растущие ожидания граждан, в ближайшие годы наметились несколько ключевых направлений, в рамках которых возможно развитие и модернизация законодательства в данной области.

Прежде всего, актуальной задачей остаётся создание кодифицированного нормативного акта – Социального кодекса Российской Федерации. В настоящее время нормы, регулирующие социальное обеспечение, содержатся в десятках различных федеральных законов, подзаконных актов, а также региональных нормативных документов. Отсутствие единого систематизированного законодательного массива затрудняет правоприменение, порождает дублирование и противоречия. Принятие Социального кодекса позволило бы унифицировать подходы к регулированию, закрепить единые термины, принципы, стандарты и процедуры предоставления социальной поддержки, а также обеспечить прозрачность и доступность законодательства для граждан.

Следующим перспективным направлением является разработка механизмов более точного определения нуждаемости, как критерия предоставления большинства видов социальной помощи. Речь идёт о совершенствовании методик оценки доходов, имущества, состава семьи, а также включении таких дополнительных социальных индикаторов, как наличие хронических заболеваний, инвалидности, уровня занятости. Особое внимание должно быть уделено дальнейшему развитию проактивных цифровых сервисов, в рамках которых назначение пособий, пенсий и других форм поддержки осуществляется без участия гражданина – по данным государственных информационных систем. Законодательство должно предусматривать не только правовые гарантии реализации таких механизмов, но и защиту персональных данных, ответственность за технические ошибки и сбои, а также право на обжалование решений. Перспективным направлением является также развитие негосударственного сектора в сфере социального обеспечения. В настоящее время

значительный объём социальных услуг оказывается исключительно государственными учреждениями, что ограничивает конкуренцию, сдерживает инновации и затрудняет индивидуализацию обслуживания. Законодательство должно шире предусматривать возможности участия некоммерческих организаций, социальных предпринимателей и частных учреждений в оказании социальных услуг с привлечением бюджетного финансирования. Для этого необходимо закрепить стандарты качества, механизмы сертификации и контроля. Наконец, требуется дальнейшее развитие механизмов профилактики социального неблагополучия, что требует интеграции законодательства о социальном обеспечении с правовыми актами в сфере образования, здравоохранения, занятости, демографической политики.

Перспективы совершенствования законодательства в сфере социального обеспечения тесно связаны с реализацией стратегических направлений государственной политики, в том числе в рамках национальных проектов. Национальные инициативы оказывают значительное влияние на формирование новых механизмов социальной поддержки и способствуют модернизации существующей системы правового регулирования. Одним из ключевых проектов, непосредственно затрагивающих сферу социального обеспечения, является национальный проект «Демография». В рамках данного проекта реализуются федеральные программы, направленные на поддержку семей с детьми, развитие системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами, а также на повышение рождаемости и укрепление института семьи. Кроме того, значительное значение имеет национальный проект «Здравоохранение», реализация которого способствует совершенствованию системы социального обеспечения в части медицинской реабилитации инвалидов, профилактики заболеваний и расширения доступности медицинских услуг.

Особое внимание в контексте развития права социального обеспечения уделяется также национальному проекту «Образование», предусматривающему поддержку детей с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для их интеграции в образовательную среду и дальнейшее трудоустройство.

Ростовская область активно участвует в оказании социальной поддержки участникам Специальной военной операции, что является частью государственной программы поддержки военнослужащих и их семей. В рамках региональной программы, принятой в 2023 году, установлены дополнительные выплаты для участников СВО и членов их семей. Начиная с 15 января 2024 года, дончанам, заключающим контракт о прохождении военной службы в Вооруженных Силах РФ или контракт о пребывании в добровольческом формировании сроком на один год и более, из средств областного бюджета станут выплачивать единовременную выплату в размере 500 000 рублей. Эта мера направлена на поддержку как действующих военнослужащих, так и тех, кто пострадал или погиб в ходе выполнения боевых задач. Также предусмотрены ежемесячные выплаты вдовам, родителям и детям погибших в СВО на основе заявлений и документов, подтверждающих родственные связи. В Ростовской области действует программа «Региональный материнский капитал», которая представляет собой дополнительную поддержку семей, имеющих двоих и более детей. В рамках этой программы семьи, которые после рождения второго и последующих детей решают улучшить свои жилищные условия, могут получить региональный материнский капитал в размере 100 000 рублей. Эти средства могут быть использованы на оплату жилья, улучшение жилищных условий, образование детей, а также на медицинские услуги, включая реабилитацию детей-инвалидов. Реализация таких региональных проектов в Ростовской области, как выплаты участникам Специальной военной операции и региональный материнский капитал, показывает, как важным элементом социальной политики являются не только федеральные инициативы, но и локальные меры поддержки. Однако для эффективного функционирования этих программ необходимо продолжить совершенствование регионального законодательства и правоприменительной практики. Важно выработать единые стандарты для всех субъектов Российской Федерации, а также учесть современные вызовы, такие как необходимость цифровизации процессов и упрощение процедур для граждан. Таким образом, совершенствование законодательства в сфере социального обеспечения должно идти по пути систематизации правовых норм, усиления их адресности и справедливости, расширения цифровизации, стимулирования участия негосударственного сектора, а также приведения национальных стандартов в соответствие с международными. Это позво-

лит создать устойчивую, современную и социально ориентированную правовую основу, способную эффективно защищать интересы граждан в условиях меняющегося общества.

Подводя итоги, целесообразно сделать следующие выводы. Исторический путь развития права социального обеспечения в России свидетельствует о поступательной эволюции данной отрасли – от фрагментарной благотворительной помощи к полноценной государственной системе социальной защиты. В дореволюционный период социальная поддержка осуществлялась в основном за счет частных инициатив, без четкой правовой регламентации. В начале XX века были заложены основы государственной ответственности за социальные риски, чему способствовало принятие первых законов о страховании рабочих от несчастных случаев и болезней. Советский период ознаменовался кардинальным изменением модели социальной защиты, где государство выступало в качестве основного гаранта прав граждан на социальное обеспечение. В постсоветское время система претерпела масштабные реформы, связанные с переходом к страховым принципам и формированием финансовой устойчивости. Ключевым событием последних лет стало создание Социального фонда России в 2023 году, направленного на централизацию и повышение эффективности предоставления социальной поддержки.

В России правовое регулирование социального обеспечения сталкивается с рядом проблем. Одной из ключевых является неполнота и фрагментарность законодательства, что затрудняет правоприменение и понимание прав граждан [5]. Проблема адресности социальной помощи связана с недостаточной нуждаемостью при распределении пособий, что ведёт к неэффективному расходованию средств. Бюрократизация процедур также создаёт препятствия для граждан, особенно для уязвимых групп. Низкий уровень информированности населения и региональные различия в социальной поддержке усиливают социальную несправедливость. Недостаточность размеров пособий также остаётся актуальной проблемой.

Реформа социальной поддержки в России ориентирована на повышение эффективности и справедливости. Важным шагом стало объединение фондов социального страхования в Социальный фонд России, что упростило процедуры взаимодействия с системой. Акцент сделан на повышении адресности помощи, например, через внедрение механизма «единого пособия» для детей и беременных женщин. Развитие цифровизации и проактивного назначения пособий позволяет сократить бюрократию и улучшить доступность услуг. Также важно развивать социальные услуги на дому и программы трудовой адаптации для уязвимых категорий. Перспективы совершенствования законодательства включают создание Социального кодекса для упорядочивания правовых норм. Важным направлением является развитие механизмов точной оценки нуждаемости и внедрение системы «социального рейтинга». Также необходимо развивать проактивные цифровые сервисы, улучшить законодательство о негосударственном секторе в социальном обеспечении и обеспечить единые минимальные стандарты социальной поддержки по всей территории РФ. Важным шагом является гармонизация российского законодательства с международными стандартами в сфере социального обеспечения, а также интеграция с правовыми актами в области здравоохранения, образования и демографической политики для профилактики социального неблагополучия.

Таким образом, необходимо отметить важность и значимость права социального обеспечения как фундаментального элемента правовой системы Российской Федерации. Дальнейшее развитие права социального обеспечения должно опираться на баланс между государственными гарантиями, эффективным правовым регулированием и реальными потребностями граждан.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борцов, Т. С. Эволюция нормативного регулирования пенсионной реформы в России / Т.С. Борцова // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 7. – С. 14–17.
2. Дорошенко, Е. Н. Конституционные стандарты достойной жизни и свободного развития человека при проведении пенсионной реформы / Е. Н. Дорошенко // Актуальные проблемы российского права. – 2021. – № 12 (97). – С. 39 – 54.
3. Замараева, З. П. Нормативно-правовые особенности современной системы страхования / З. П. Замараева // Юридические науки. – 2024. – № 2 (16). – С. 184–187.
4. Корсаненкова, Ю. Б. Межотраслевые связи права социального обеспечения: монография / Ю. Б. Корсаненкова. – М.: Юстицинформ. – 2023. – С. 56.
5. Орловский, Ю.П. Право социального обеспечения: учебник / Ю. П. Орловский. – М.: Юрайт. – 2020. – С. 42.

ОСОБЕННОСТИ ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ МАТЕРИНСКОГО СЕМЕЙНОГО КАПИТАЛА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется правоприменительная практика реализации программ материнского семейного капитала. Выявляются особенности региональных практик, определяется круг проблем и перспектив совершенствования и развития мер правовой поддержки материнства и детства в современной России.

Ключевые слова: материнский капитал, социальная поддержка, права человека, демографическая политика, меры правовой поддержки, социальная защита.

Y.V. Kozhenko, A. A Kryukova

FEATURES OF LAW ENFORCEMENT PRACTICE IN IMPLEMENTING THE MATERNITY FAMILY CAPITAL PROGRAM IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article analyzes the law enforcement practice of implementing maternal family capital programs. Features of regional practices are identified, a range of problems and prospects for improving and developing measures to support motherhood and childhood in modern Russia are determined.

Key words: maternal capital, social support, human rights, demographic policy, legal support measures, social protection.

В Российской Федерации реализуется широкий комплекс мер, направленных на улучшение ситуации в области рождаемости и поддержку семей с детьми. Однако помимо федеральных мер поддержки в каждом регионе страны также осуществляется собственная демографическая и семейная политика, дополняющая общероссийскую. Каждый регион имеет свой набор мер, что связано с бюджетными ограничениями, различиями в демографической ситуации и иными особенностями. Важное место в перечне региональных мер поддержки занимает региональный материнский капитал (далее – РМК), который представляет собой финансовую меру государственной помощи проживающим в регионе семьям при рождении в них ребенка (зачастую третьего или последующего). Это единовременная выплата относительно крупного размера (в среднем 100-200 тыс. рублей), зачастую имеющая целевое назначение.

Размер регионального материнского капитала (РМК), требования к его получению и способы его применения значительно отличаются в зависимости от территории. В ряде субъектов РФ его выдают при появлении на свет третьего малыша, а других субъектах – только при рождении четвертого или следующих детей. В одних регионах выплата предоставляется, безусловно, в других – учитываются доходы семьи или другие факторы, определяющие нуждаемость.

Способы использования РМК также разнятся. Наиболее часто его применяют для улучшения жилищных условий (покупка, строительство, ремонт), оплаты образования ребенка, приобретения товаров и услуг для детей. В некоторых регионах разрешено тратить средства РМК на газификацию дома, лечение ребенка, покупку автомобиля или иные нужды. Оценка результативности РМК как способа увеличения рождаемости у юристов вызывает споры. С одной стороны, однократная выплата способна оказать значимую финансовую поддержку семье, особенно в сложных экономических условиях; с другой стороны, влияние РМК на принятие решения о рождении ребенка может быть ограниченным, так как это лишь один из факторов, влияющих на репродуктивные планы семьи [1].

Несмотря на это, РМК играет значимую роль в системе региональной поддержки семей с детьми, дополняя федеральные меры и учитывая специфику демографической обстановки в каж-

дом субъекте Российской Федерации. Оценка эффективности РМК и его влияния на рождаемость нуждается в дальнейших исследованиях с учетом региональных особенностей и социально-экономических факторов.

Вопрос эффективности регионального материнского капитала как меры повышения рождаемости довольно широко освещен в исследовательской литературе. Обзор особенностей предоставления и использования РМК в различных субъектах проводили К. И. Казенин и В. А. Козлов, Е. Е. Гришина и Е. А. Цацура, И. Е. Калабихина, Н. С. Студенникова и др. Анализ исследовательской литературы позволил установить, что РМК на протяжении всего существования как меры поддержки обладал значительной вариативностью характеристик.

В Послании Президента России к Федеральному Собранию в 2010 году №273 было подчеркнуто негативное влияние последствий падения рождаемости, наблюдавшегося в 1990-х годах, и сокращение численности женщин детородного возраста. Президент обозначил потребность в разработке всеобъемлющей демографической политики, обозначив первоочередными задачи помощи молодым и многодетным семьям, при этом указав на региональный материнский капитал и иные формы поддержки (включая налоговые преференции, предоставление участков под жилищное строительство) как актуальные и рекомендовав распространить их применение на всей территории страны. Государственная политика Российской Федерации нацелена на укрепление института семьи, формирование оптимальных условий для всестороннего развития подрастающего поколения, а также на повышение рождаемости. Одним из ключевых инструментов социальной поддержки семей в России выступает программа материнского капитала. Правовые рамки предоставления данного вида помощи населению определены Федеральным законом от 29.12.2006 № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей», помимо этого, соответствующими федеральными законами, законами субъектов РФ и подзаконными актами. Данная мера поддержки реализуется на федеральном и региональном уровнях. На федеральном уровне средства материнского капитала строго целевые, круг получателей четко ограничен. На региональном уровне возможно установление различных условий для использования и распоряжения выделенными денежными средствами [2].

Реализация программы РМК стартовала в период с 2011 по 2012 год. Данная выплата, в основном, предназначалась для семей, где после начала программы родился третий и последующие дети. Согласно исследованиям К. И. Казенина и В. А. Козлова, в 2011 году эта мера социальной поддержки действовала в 34 российских регионах, а к 2016 году её охват увеличился до 77 субъектов. К позитивным моментам реформирования РМК, внедряемого во многих российских регионах, причисляется упразднение правила о единовременности выплаты. Данное преобразование должно содействовать расширению круга получателей этой помощи, что, предположительно, повлечет за собой рост эффективности данной меры поддержки. С начала 2023 года региональный материнский капитал выплачивается семьям, где появился на свет третий или последующий ребенок, в Костромской, Орловской, Курской, Смоленской и Тамбовской областях.

Все регионы Российской Федерации, предоставляющие РМК, определяют свои собственные условия, необходимые для получения данной поддержки, что отличает региональный материнский капитал от федерального. К этим условиям относятся, скажем, ограничения по уровню дохода, длительности проживания на территории региона, возрасту матери в момент рождения ребенка. Однако во всех регионах, где предусмотрена эта мера поддержки, присутствует общий перечень условий. Так, право на получение РМК возникает исключительно у граждан РФ, которые проживают в регионе установленный период времени. Получателем РМК может стать не только женщина (мать или усыновитель ребенка), но и в некоторых случаях мужчина (отец или усыновитель ребенка). Региональный материнский капитал на одного и того же ребенка может быть получен лишь единожды.

Названия и суть нормативных правовых актов, регулирующих выдачу и использование РМК, отличаются разнообразием. Если в одних субъектах региональный материнский капитал выдается в соответствии с законом, имеющим соответствующее название, то в других областях документ, устанавливающий порядок предоставления этой выплаты, именуется аналогично федеральному закону, регламентирующему материнский капитал. Помимо этого, предоставление РМК

может происходить на основе нормативного правового акта, утверждающего оказание мер социальной поддержки отдельным категориям граждан.

В большинстве регионов России РМК назначается без учета размера среднедушевого дохода семьи. Но в нескольких регионах это условие сохраняется: 1) если размер среднедушевого дохода семьи меньше значения регионального прожиточного минимума (Ростовская область); 2) если среднедушевой доход семьи ниже 1,5-кратной величины размера регионального прожиточного минимума (Волгоградская область); 3) если среднедушевой доход семьи не превышает 2-кратной величины регионального прожиточного минимума (Челябинская область); 4) если размер среднедушевого дохода семьи не превышает 2,5-кратной величины установленного в субъекте прожиточного минимума (город Севастополь); 5) если среднедушевой доход семьи не превышает 3,5-кратной величины регионального прожиточного минимума (Калининградская область); 6) если среднедушевой доход семьи меньше величины среднего дохода в регионе (Ленинградская область). Перечень регионов, устанавливающих критерий нуждаемости для получения РМК, постепенно сокращается. Так, например, с начала 2023 г. в Воронежской области данная мера поддержки предоставляется без учета дохода семьи. Предоставление РМК на каждого ребенка, начиная с установленной регионом очередности, осуществляется в 24 регионах.

В субъектах Дальневосточного федерального округа (ДФО), в партнерстве с РМК (региональным материнским капиталом), получающим средства из региональной казны, предусмотрена выплата дополнительного регионального материнского капитала за рождение второго ребенка. Размер выплаты составляет 30% от размера федерального материнского капитала.

В 8 субъектах Российской Федерации (РФ) утверждена программа РМК, предназначенная для поддержки семей при рождении первого ребенка. В 4 из этих регионов введены дополнительные условия, касающиеся возраста матери. Это, по мнению властей, должно подтолкнуть к более раннему планированию первой беременности (Ивановская область, Новгородская область, Магаданская область, Камчатский край). Например, в Новгородской области право на получение регионального капитала «Первый ребенок» возникает при рождении первого ребенка женщиной, не достигшей 30 лет. Стоит отметить, что в ряде регионов, ранее предусматривавших возрастное ограничение для матерей, это условие было отменено. Так, с начала 2020 года право на РМК при рождении первенца предоставляется без учета возраста матери в таких регионах, как Сахалинская область, Тюменская область и Республика Коми.

В 16 субъектах региональный материнский капитал предоставляется при рождении второго ребенка. В Ханты-Мансийском автономном округе РМК на второго ребенка в размере 177 тыс. рублей был принят с начала 2024 г. Размеры регионального материнского капитала демонстрируют значительные колебания, что отличает его от прочих форм поддержки семей. Дополнительно, не во всех регионах предусмотрена ежегодная индексация его суммы. Самые скромные выплаты зафиксированы в Курганской области (40 тыс. рублей), Калужской и Ульяновской областях (50 тыс. рублей – РМК на второго ребенка), Республике Алтай (54,8 тыс. рублей), Республике Тыва (60,9 тыс. рублей), Республике Бурятия (65,2 тыс. рублей – РМК на третьего ребенка), Ярославской области (69,5 тыс. рублей) и Республике Марий Эл (76,5 тыс. рублей).

Наиболее внушительные размеры выплат, исключая случаи одновременного появления на свет нескольких детей, установлены в Хабаровском крае (297,8 тыс. рублей), Ненецком автономном округе (379,9 тыс. рублей), Камчатском крае (438,8 тыс. рублей – на шестого и последующего ребенка), а также в Ямало-Ненецком автономном округе (500 тыс. рублей). Размеры РМК претерпевают изменения не только благодаря ежегодной индексации, но и по решению региональных органов власти. Например, в Республике Коми региональный материнский капитал на третьих и последующих детей, появившихся на свет с 1 января 2024 года, был удвоен – с 150 тыс. до 300 тыс. рублей, а при рождении первого ребенка женщиной, не достигшей 25 лет, размер РМК будет составлять 500 тыс. рублей. Хотя существуют выплаты, составляющие менее 100 тысяч рублей и свыше 200 тысяч рублей, преобладающая часть российских регионов установила размер регионального минимального капитала (РМК) в диапазоне от 100 до 200 тысяч рублей. Направления, куда можно направить средства РМК, определяются региональными нормативными актами и могут значительно отличаться. Но практически во всех регионах имеются основные направления ис-

пользования капитала, повторяющие те, что предусмотрены федеральным материнским капиталом. Кроме того, деньги капитала могут быть использованы на лечение ребёнка (детей), покупку автомобиля, газификацию жилых помещений или другие нужды, установленные в конкретном регионе. В дополнение к этому, в ряде регионов существует возможность получения семьёй денежной выплаты из средств РМК при соблюдении определённых условий. Перечень направлений использования регионального материнского капитала постоянно расширяется. Например, в Саратовской области с начала 2024 года средства РМК можно направить на подключение дома к системам горячего и холодного водоснабжения, устройство канализации; на приобретение окон, дверей и остекление балконов. Важно отметить, что не всегда РМК выдаётся с целевым назначением. В десяти субъектах РФ средства могут быть потрачены семьёй по собственному усмотрению.

Итак, региональный материнский капитал (РМК) – распространённая и популярная форма поддержки семей, утверждённая в большинстве российских регионов с 2011 года. Исследование практики предоставления РМК выявило, что данная выплата чаще всего ориентирована на поддержку семей, где родился третий или последующий ребенок. Однако в ряде субъектов РФ эта мера поддержки распространяется и на вторых, а иногда даже на первых детей.

Особенности предоставления РМК в регионах Российской Федерации значительно варьируются. Различия наблюдаются в приоритетности выплаты (для детей разной очередности рождения), в однократном или многократном праве получения выплаты семьёй, в наличии критериев нуждаемости, в определении целевого назначения средств, а также в требовании к сроку проживания на территории региона. Такая вариативность делает РМК уникальной мерой поддержки семей с детьми. Кроме того, существенно разнится и размер выплат: от 40 тысяч рублей (Курганская область) до 500 тысяч рублей (Ямало-Ненецкий автономный округ и Республика Коми – на первого ребенка). При этом большинство регионов предлагают выплаты в размере от 100 до 200 тысяч рублей.

Нормативно-правовая база, регулирующая предоставление РМК, подвержена регулярным изменениям. Отменяются ранее существовавшие ограничения (например, с 2023 года отменено условие однократности получения выплаты в Костромской, Тамбовской, Орловской, Смоленской и Курской областях). Также вводятся новые направления использования средств РМК (как, например, в Саратовской области с начала 2024 года), отменяется критерий нуждаемости.

В связи с ослаблением ряда ограничений, касающихся доступа к рассматриваемой форме помощи, прогнозируется расширение круга семей, которые смогут использовать средства РМК. Это, в свою очередь, призвано укрепить эффективность регионального материнского капитала как важного механизма в сфере демографической и семейной политики.

Анализируя законодательство, можно сделать вывод о том, что программа материнского семейного капитала действует с 2007 года. За это время государственной мерой соцподдержки в Ростовской области воспользовались 330 тысяч семей, с начала этого года – 35180 семей. Отделение СФР по Ростовской области рассказывает, какие направления для распоряжения средствами маткапитала стали самыми популярными среди дончан в этом году. Материнский (семейный) капитал – форма поддержки от государства для российских семей, где с 2007 года родился (был усыновлен) второй ребёнок (или третий и последующие, если при появлении второго данное право не было реализовано). Семьи, где первый ребёнок родился после 1 января 2020 года, также могут претендовать на материнский капитал.

В Ростовской области действует Областной закон от 18.11.2011 № 727-ЗС «О региональном материнском капитале», который с 1 января 2012 года предусматривает дополнительную меру социальной поддержки семей с детьми в виде регионального материнского капитала. Право на региональный материнский капитал возникает при рождении (усыновлении) ребёнка (детей) с российским гражданством у следующих граждан РФ, постоянно проживающих в Ростовской области:

1) женщин, родивших (усыновивших) третьего и последующих детей в период с 1 января 2025 года по 31 декабря 2030 года (включительно), если ранее они не использовали право на региональный материнский капитал;

2) мужчин, являющихся единственными усыновителями третьего и последующих детей, ранее не воспользовавшихся данным правом, если решение суда об усыновлении вступило в силу

в период с 1 января 2025 года по 31 декабря 2030 года (включительно). Размер регионального материнского капитала с 1 января 2025 года установлен в размере 151 567 рублей.

Документом, подтверждающим право на региональный материнский капитал, является сертификат, выдача которого осуществляется органами социальной защиты населения, начиная с 1 января 2012 года. Решение о выдаче или об отказе в выдаче сертификата принимается органом социальной защиты населения в течение 30 дней с момента регистрации заявления. После принятия решения заявитель уведомляется в течение 10 дней. В случае отказа заявителю возвращаются документы с указанием причины отказа. В общем программа материнского капитала играет значимую роль в поддержке семей с детьми в Ростовской области и содействует улучшению демографической обстановки в регионе. Для повышения результативности программы необходимо дальнейшее усовершенствование механизмов ее осуществления, а также разработка дополнительных мер поддержки для семей с детьми, учитывающих региональные нюансы.

В Ростовской области программа материнского капитала реализуется в соответствии с федеральным законодательством, принимая во внимание региональную специфику. Семьи могут использовать эти средства для улучшения жилищных условий, оплаты образования детей, формирования накопительной пенсии для матери или приобретения товаров и услуг, необходимых для социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. Самым востребованным направлением остается улучшение жилищных условий, что отражает острую потребность семей в качественном и доступном жилье.

Однако анализ реализации программы выявил ряд проблем и сложностей. В частности, трудности возникают при оформлении необходимых документов, наблюдается ограниченный выбор образовательных учреждений, соответствующих требованиям программы, а также недостаточная осведомленность населения о доступных возможностях и условиях использования материнского капитала.

Для решения этих проблем требуется укрепление сотрудничества между органами власти, кредитными организациями и образовательными учреждениями. Важно упростить процессы оформления документов и расширить перечень образовательных услуг, оплачиваемых за счет материнского капитала. Необходимо также активизировать информационную кампанию для повышения информированности населения о программе и ее преимуществах.

Кроме того, целесообразно рассмотреть возможность введения дополнительных мер поддержки семей с детьми, учитывающих особенности региона. Например, можно рассмотреть вопрос о введении региональных надбавок к материнскому капиталу, предоставлении льготных условий для покупки жилья в сельской местности или оказании дополнительной помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов.

В целом дальнейшее развитие программы материнского капитала в Ростовской области должно быть направлено на повышение ее доступности и эффективности, а также на максимальное удовлетворение потребностей семей с детьми. Только в этом случае программа сможет в полной мере реализовать свой потенциал и внести значительный вклад в улучшение демографической ситуации в регионе.

Необходимо отметить, что введение программы материнского капитала ознаменовало собой значительный этап в демографической стратегии России, нацеленной на поощрение рождаемости и оказание поддержки семьям с детьми. В Ростовской области, подобно другим субъектам федерации, эта мера социальной поддержки обрела широкое применение. Однако для объективной оценки ее практической результативности необходим всесторонний анализ.

С одной стороны, материнский капитал обеспечивает семьям весомую финансовую помощь, которую можно направить на улучшение жилищных условий, обучение детей или формирование накопительной пенсии матери. Эти вложения в будущее семьи, безусловно, способствуют повышению уровня жизни и создают благоприятную среду для воспитания детей. С другой стороны, следует понимать, что материнский капитал – лишь одна из мер социальной поддержки, и его влияние на демографические показатели может быть не безграничным. Важно анализировать, насколько эффективно средства материнского капитала используются семьями, а также какие факторы могут препятствовать раскрытию его потенциала [3].

Согласно данным на сентябрь 2024 года, программа регионального материнского капитала, функционирующая на территории Ростовской области, подтвердила свою результативность. За последнее десятилетие отмечен двукратный рост числа многодетных семей. С момента вступления в силу регионального закона о материнском капитале (вплоть до конца 2023 года), наблюдался прирост рождений третьих и последующих детей в семьях (превысивший 15%). С 1 февраля 2025 года запланирована индексация материнского капитала в Ростовской области на 9,5%. В 2024 году размер материнского капитала составляет 690 266,95 рублей при рождении первого ребенка. Семьи, в которых второй или последующий ребенок родился после 2020 года и которые ранее не реализовывали право на получение сертификата, получают 912 162,09 рубля. Если же материнский капитал уже был получен при рождении первого ребенка, то при появлении второго ребенка размер выплаты увеличится на 221 895,14 рублей. С 1 января 2025 года региональный материнский капитал будет предоставляться семьям, независимо от их материального достатка, при рождении ребенка. В Ростовской области, как и по всей Российской Федерации, материнский капитал выступает важным элементом поддержки семей, имеющих детей. Его воздействие на разные сферы жизни региона – на демографическую картину, на рынок недвижимости, на экономическую активность – невозможно переоценить.

В Ростовской области активно реализуется система поддержки семей с детьми, услугами которой ежегодно пользуются порядка 200 тысяч семей. В прошлом году на Дону была утверждена программа, объединяющая более 50 инициатив в области семейной политики. Основные цели – оказание помощи семьям, улучшение их материального положения. С 2012 года в Ростовской области выдано свыше 56 тысяч сертификатов регионального материнского капитала. Средства в основном направляются на улучшение жилищных условий, также часть семей использует их для покупки автомобилей. По мнению экспертов министерства труда и социального развития, данная мера показала свою результативность. За последние десять лет число многодетных семей увеличилось в 2,5 раза, и сегодня на Дону насчитывается около 50 тысяч многодетных семей.

В связи с этим предложено продлить действие программы регионального материнского капитала в Ростовской области до 2030 года. В целом вопрос поддержки материнства и детства имеет ключевое значение не только в объявленный Президентом РФ год семьи, но и на долгосрочную перспективу. Прежде всего, материнский капитал оказывает стимулирующее воздействие на уровень рождаемости. Выделение существенной финансовой поддержки при появлении на свет или при усыновлении второго и последующих детей служит мотивирующим фактором для расширения семей, что особенно актуально для Ростовской области, где, как и в прочих регионах, имеются демографические проблемы. Повышение уровня рождаемости, в свою очередь, благоприятствует росту трудовых ресурсов и общему социально-экономическому прогрессу [4]. Во-вторых, немаловажным представляется влияние материнского капитала на состояние рынка недвижимости. В Ростовской области большинство семей направляют выделенные средства на улучшение своих жилищных условий: приобретение квартиры, возведение дома, погашение ипотеки. Данное обстоятельство стимулирует строительную сферу, ведет к росту спроса на жилье и способствует развитию инфраструктуры. В то же время возникают и сопутствующие риски, связанные с вероятным завышением стоимости жилья, в особенности в сегменте, ориентированном на потребителей с материнским капиталом. Материнский капитал оказывает косвенное влияние и на другие отрасли экономики. Потраченные средства увеличивают спрос на товары и услуги, что положительно отражается на функционировании малого и среднего предпринимательства.

В целом результативность действия материнского капитала в Ростовской области можно оценить как позитивную. Он способствует улучшению демографической ситуации, развитию рынка недвижимости и активизации экономической деятельности. Тем не менее необходимо принимать во внимание и возможные негативные последствия, такие как увеличение цен на жилье, и принимать меры для их минимизации.

Подводя итоги исследования, считаем целесообразным сделать следующие выводы: семья, являясь базовой ячейкой общества, выступает ключевым институтом, обеспечивающим продолжение рода, социальное формирование личности и передачу культурного наследия. В России семья проходит период преобразований, проявляющихся в изменениях брачных отношений, увели-

чении количества разводов, снижении рождаемости и модификации структуры домохозяйств. Социально-юридический статус семьи закреплён Конституцией РФ, Семейным кодексом РФ и другими нормативными документами, гарантирующими защиту материнства, отцовства и детства, а также регулирующими вопросы имущественных и личных неимущественных отношений между членами семьи. Считаем, что, несмотря на происходящие в стране трансформации, социально-юридический статус семьи надёжно закреплён в законодательстве, что является позитивным фактором, обеспечивающим защиту материнства, отцовства и детства, а также регулирующим внутрисемейные отношения. Это вселяет оптимизм относительно будущего института семьи в России, несмотря на вызовы современности.

Особенный социально-демографический тип семьи – многодетная семья. В условиях демографического кризиса в России поддержка многодетных семей приобретает стратегическое значение. По нашему мнению, многодетные семьи, несмотря на повышенную социальную и экономическую уязвимость, вносят существенный вклад в демографическое воспроизводство населения.

Демографическая безопасность РФ в XXI веке – первостепенная задача государственной политики, направленная на стабилизацию численности населения, стимулирование рождаемости, снижение смертности и улучшение условий жизни. Стабильная демографическая обстановка является необходимым условием для экономического прогресса и национальной безопасности страны.

Нормативно-правовое регулирование поддержки семей в РФ включает широкий набор мер: выплаты пособий по беременности и родам, материнского капитала, ежемесячных пособий на детей, предоставление льгот в сферах образования, здравоохранения и жилищного обеспечения. Однако, несмотря на принимаемые меры, необходимо дальнейшее усовершенствование системы поддержки семей, учитывающее региональные особенности и нужды различных категорий семей, в том числе и многодетных. Эффективная демографическая политика должна быть комплексной и ориентированной на укрепление института семьи, повышение рождаемости и улучшение благосостояния населения.

В целом необходимо позитивно оценить существующую в РФ систему нормативно-правового регулирования поддержки семей, включающую разнообразные пособия и льготы. Однако нужно подчеркнуть необходимость дальнейшего развития и усовершенствования этой системы с учетом региональных особенностей и потребностей различных категорий семей, что свидетельствует о стремлении к созданию более эффективной и адресной поддержки. Акцент на комплексной демографической политике, направленной на укрепление семьи и повышение благосостояния населения, вселяет надежду на позитивные изменения в демографической ситуации в стране. Институт материнского (семейного) капитала (МСК) стал реакцией на демографический спад, зафиксированный в России в начале 2000-х. Низкий коэффициент рождаемости, процесс старения населения, слабая социальная защищенность семей, особенно с несколькими детьми, определили острую необходимость мер по стимулированию рождаемости. Значимое влияние оказали социально-экономические факторы, такие как низкий уровень жизни, проблемы с жильем и потребность в повышении образовательного уровня детей. Правовым фундаментом послужили конституционные гарантии защиты материнства, детства и семьи, а также необходимость реализации социальной политики государства на практике.

Правовая база получения и реализации средств МСК регламентируется Федеральным законом от 29.12.2006 № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей», а также подзаконными нормативными актами. Закон устанавливает перечень лиц, имеющих право на МСК, порядок его оформления, направления расходования средств (улучшение жилищных условий, финансирование образования детей, формирование накопительной части пенсии матери, приобретение товаров и услуг для детей-инвалидов, ежемесячные выплаты на ребенка до 3-х лет). Правовая основа регулярно дорабатывается, принимая во внимание изменяющиеся социально-экономические реалии и опыт применения на практике. Правоприменительная практика в регионах РФ показывает как положительные результаты, так и проблемные моменты в реализации программы Регионального (материнского) капитала (РМК). К положительным сторонам программы РМК относятся повышение рождаемости (в первые годы действия программы), улучшение жилищных условий семей с детьми и повышение уровня образованности де-

тей. К проблемным аспектам относятся нецелевое использование средств, случаи мошенничества, а также трудности с реализацией права на РМК семьями, проживающими в сельской местности или находящимися в сложных жизненных обстоятельствах. Требуется дальнейшее совершенствование нормативно-правовой базы и совершенствование контроля за целевым расходованием средств РМК.

Считаем, что региональный (материнский) капитал (РМК) – важный элемент демографической политики и инструмент поддержки семей в Российской Федерации. В Ростовской области, наряду с остальными регионами, она функционирует для увеличения рождаемости и улучшения жилищных условий семей, воспитывающих детей. Этот доклад посвящен анализу реализации программы в регионе и оценке её значимости как дополнительной социальной помощи многодетным семьям.

В Ростовской области программа РМК выполняется в соответствии с федеральным законодательством, но также учитывает и региональные нюансы. К региональным особенностям относится информационное обеспечение. Например, проведение активной работы по информированию граждан о возможностях использования РМК посредством различных каналов коммуникации (СМИ, МФЦ, социальные сети), консультационная поддержка. Например, предоставление консультаций семьям по вопросам применения средств РМК, в том числе охватывающим юридические и финансовые аспекты; взаимодействие с банковскими структурами, которое выражается в оказании помощи в оформлении ипотечных займов (используя средства материнского капитала в качестве стартового взноса).

МСК выступает важным подспорьем, особенно для больших семей, которые нередко сталкиваются с трудностями в сфере жилья и нуждаются в улучшении жилищных условий. Оценить результативность МСК как дополнительной социальной поддержки для многодетных семей возможно по улучшению жилищных условий: благодаря РМК многодетные семьи могут увеличить жилую площадь, купить новое жилье, что способствует росту уровня жизни; возможность обучения детей: использование средств РМК на образовательные цели детей дает шанс многодетным семьям предоставить своим детям качественное образование; поддержка в трудных обстоятельствах: средства регионального (материнского) капитала могут быть направлены на приобретение товаров и сервисов, необходимых для социальной адаптации и интеграции в общество детей с ограниченными возможностями здоровья. Это особенно актуально для многодетных семей, где воспитываются дети-инвалиды.

Как показала правоприменительная практика, программа материнского капитала в Ростовской области – это значимая мера поддержки для многодетных семей. Она помогает улучшить жилищные условия, повысить качество образования детей и предоставить помощь в сложных жизненных ситуациях. Дальнейшее развитие программы, с учетом специфики региона и потребностей многодетных семей, усилит ее эффективность и будет способствовать улучшению демографической обстановки в области. Считаем, что для повышения результативности программы требуется усилить информационное обеспечение многодетных семей. Необходима своевременная и понятная информация о способах применения материнского капитала, включая все нюансы. Также важно обеспечить консультационную поддержку при оформлении требуемых бумаг. Регулярное проведение семинаров и консультаций поможет семьям грамотнее распоряжаться выделенными средствами.

Анализируя нормативную базу, судебную и правоприменительную практику, считаем целесообразным сделать вывод о том, что программа материнского капитала в Ростовской области – значимый элемент поддержки многодетных семей. Материнский капитал является ключевым инструментом для поддержки российских семей, повышения рождаемости и укрепления семейных ценностей. Он последовательно выступает за расширение программы, увеличение выплат и упрощение процедур, подчеркивая её важность как долгосрочной инвестиции в будущее страны. Постоянное развитие и совершенствование программы, с учетом региональной специфики и реальных нужд семей, внесет вклад в улучшение демографической обстановки и повысит качество жизни подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Косова, О. Ю. Семья и общество: о юридическом понятии и социальных функциях семьи // Lex Russica. – 2024. – №12 (217).
2. Маджекова, М.А., Хаджымырадова, Г.Б. Пути повышения качества социального обеспечения населения // Вестник науки. – 2023. – №1 (58).
3. Мусин, Э.Р. Региональный материнский капитал в России: анализ различий в условиях предоставления, размере, целевом направлении // Демис. Демографические исследования. – 2024. – №3.
4. Смирнова, А.А., Петрова, А.М. Проблемы правоприменительной практики в сфере использования материнского (семейного) капитала // Студент. Наука. Регион. – 2023. – №1.

С.Н. Макаренко

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЗАЩИТЫ РЕЛИГИОЗНЫХ ЧУВСТВ ВЕРУЮЩИХ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы законодательного регулирования прав верующих и защиты их религиозных чувств. Проводится юридический анализ положений нормативных актов, направленных на защиту религиозных чувств, а также обоснованность применения наказаний к лицам, нарушившим права верующих. Представлены особенности правовой политики государства в сфере его взаимодействия с религиозными объединениями.

Ключевые слова: чувства и эмоции, религиозные чувства, верующие, свобода вероисповедания, правовая защита, онлайн-религия.

S.N. Makarenko

PROBLEMS OF LEGAL REGULATION OF PROTECTION OF RELIGIOUS FEELINGS OF BELIEVERS

Abstract. The article examines issues of legislative regulation of the rights of believers and the protection of their religious feelings. A legal analysis is conducted of the provisions of regulatory acts aimed at protecting religious feelings, as well as the validity of applying punishments to persons who violate the rights of believers. The article presents the features of the state's legal policy in the sphere of its interaction with religious associations.

Key words: feelings and emotions; religious feelings; believers; freedom of religion; legal protection; online-religion.

Любая форма человеческой деятельности предполагает взаимодействие с внешним миром, и протекает в непосредственном отношении с другими людьми. И, несмотря на то, что люди в процессе совместной деятельности могут быть объединены общими целями и задачами, устремлениями, они испытывают различные психологические состояния и эмоции, между ними неизбежно возникают конфликты и непонимание. Основой межличностных отношений являются чувства: чувство симпатии и антипатии, чувство привязанности и неприязни, принятия и отторжения. Отношения к проявлениям и процессам внешнего мира также основаны на чувствах как психологических реакциях личности на внешние раздражители. Это даже больше, чем реакция, так как реакция кратковременна и связана с проявлением эмоций. Чувства – это долговременные психические состояния, возникающие на основе эмоций. Они приобретают устойчивую мировоззренческую форму отношения к миру на основе взглядов, идей, ценностей, традиций и верований [5, с. 48]. Эту тонкую и сложную сферу человеческой психики трудно понять и объяснить, а тем более пы-

таться её регулировать. К тому же чувства могут быть скрытыми и глубоко личными. Чувства, как правило, иррациональны и необъяснимы, например, чувство любви или религиозной веры.

Вера – это чувственно-эмоциональное состояние человека, которое не поддается рациональному осмыслению. По сути, чувства верующих можно интерпретировать как чувство любви к Богу. Возникает вопрос: возможно ли определить наличие этих чувств у человека и степень искренности этих чувств? Если вера не поддается рациональному осмыслению, то религиозные чувства нельзя измерить как физическую величину, а также нельзя определить критерий их существования. Как можно определить степень нарушения этих чувств? Это касается не только религиозных чувств, но и любых человеческих чувств и эмоций. Например, для человека та или иная вещь, может быть, дорога как память о каких-то событиях в его жизни, но она не имеет утилитарного значения. И кто-то эту вещь за ненадобностью выбросил, проявив неуважение и пренебрежение к этому человеку, причинив ему психологическую травму. Но это на бытовом уровне. Эти чувства закон не защищает, но они тоже важны для человека.

Законодательно защищены только религиозные чувства верующих. По крайней мере, ст. 148 Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ) содержит перечень наказаний за оскорбление именно «религиозных чувств верующих» [3]. Из этого следует, что оскорбление любых других чувств – ненаказуемо, тем более что ст. 130 УК РФ «Оскорбление» утратила юридическую силу. В этой статье оскорбление трактовалось как унижение чести и достоинства другого лица, выраженного в неприличной форме. Данное противоправное деяние переведено в разряд административных правонарушений и влечет за собой наказание в соответствии со ст. 5.61 Кодекса об административных правонарушениях (КоАП РФ) [2]. Объяснить это можно только тем, что оскорбление чувств верующих имеет наибольшую степень общественной опасности, и данное деяние сопоставимо с такими понятиями, как разжигание религиозной розни и межконфессиональной ненависти. А это уже чревато социальными беспорядками.

Следовательно, законодатель вполне обоснованно ввел уголовную ответственность за оскорбление религиозных чувств, предусмотрев за оскорбление любых других чувств только административную ответственность. В принципе, здесь всё логично. Но законодатель ни в одном нормативном акте не дает определение религиозных чувств и не указывает на отличительные признаки этих чувств. В то время как религиозные чувства столь же индивидуальны, как и любые чувства человека. И они не менее, если не более, глубоки, интимны и скрытны, чем иные чувства. Например, чувство любви гораздо более сильное и более ранимое, чем чувство веры. Но так как это чувство исключительно индивидуально, единично и не контролируемо, то нет возможности его правового регулирования. Но в этом также нет и необходимости. В отличие от этого, религиозные чувства типичны, повторяемы и публичны.

Таким образом, правовая защита религиозных чувств осуществляется исходя из их большой общественной значимости, руководствуясь пониманием возможности возникновения социальных конфликтов в случае их оскорбления. Необходимость правовой защиты религиозных чувств верующих вызвано стремлением государства обеспечить стабильное развитие общества.

Следует иметь в виду, что история становления большинства государств связана с религией и церковью. При этом церковь хотя и была де-юре независимой от государства, но на самом деле, являлась опорой государственной власти. И хотя коронация (венчание на царство) проходила в виде религиозного обряда, монарх в своей государственной деятельности и принятии решений стремился дистанцироваться от религиозной власти. Так было при Иване Грозном, который расправился с митрополитом Филаретом, не желая делить с ним власть. Под тем же предлогом проводилась церковная реформа Петра I, в результате которой митрополит оказался полностью во власти государя и не имел никакого авторитета.

Поэтому принцип светскости государства, зафиксированный в ст. 14 Конституции Российской Федерации, имеет глубокие исторические корни. Он означает не только отделение церкви от государства, но и равенство всех религий перед законом. Содержание этого принципа дополняется ст. 28 Конституции РФ, согласно которой каждый имеет право исповедовать любую религию или не исповедовать никакой. Более того, в соответствии с указанной статьёй, каждый имеет право свободно распространять свои убеждения (религиозные или иные) и действовать в соответствии

со своими убеждениями [1]. По сути, в ст. 28 Конституции РФ провозглашается право ни во что не верить, то есть быть атеистом и свободно распространять свои убеждения, отрицая существование Бога. В связи с этим возникает вопрос: являются ли публичные высказывания, отрицающие существование Бога, оскорблением чувств верующих? Если «да», то это нарушение ст. 28 Конституции РФ, которая гарантирует свободу совести и свободу распространять свои убеждения. А как тогда быть с неверующими, если они считают, что религиозная пропаганда оскорбляет их чувства? Закон об этом умалчивает. Значит, законодатель считает, что оскорблять чувства атеиста можно, а чувства верующего человека – нельзя.

На самом деле, оскорблять нельзя любые чувства. Но вопрос не в этом. Вопрос в том, что следует считать именно «религиозным чувством». Как отличить истинно верующего человека, от человека, для которого посещение церкви не более чем традиция, и, на самом деле, верующим он не является? При этом возникает проблема доказательства того, что оскорблены именно чувства верующего человека. Любые чувства имеют ярко выраженный субъективный характер. Поэтому одного лишь заявления потерпевшего о том, что его чувства оскорблены, недостаточно для предъявления обвинения. Кроме того, понятие «верующие» законодательно не закреплено. Человек может называть себя верующим и не посещать церковь. Не редки случаи религиозного лицемерия, фарисейства и других спекулятивных проявлений религиозных чувств.

В современных условиях всё более нарастает тенденция вытеснения термина «религиозность» термином «духовность», что таит в себе опасность размыwania религиозных ценностей, ложной интерпретации веры [4, с.63]. Большинство граждан приходят в церковь только по праздникам, как на театральное представление, которое перед прихожанами разыгрывают представители духовенства, облаченные в стихари и опоясанные золоченым орарем. Диакон выразительно читает молитву, иерей подаёт возгласы из алтаря, с клироса разливается душевное пение стихир, торжественно выносят хоругви, кругом церковная утварь: шандалы, кадило, рушники, дискос, канделябр на Престоле, аналой перед иконостасом, кругом горят свечи и разливаются теплые, с оттенком сладости, запахи мирры и ладана. Всё это впечатляет и завораживает, но разве в этом суть богослужения. Божественная литургия – это священнодействие, молитва, диалог с Богом, это таинство евхаристии.

Еще более сомнительным, а возможно, и неприемлемым является наблюдение за богослужением в режиме онлайн, сидя дома на диване за чашкой кофе с бутербродом. Может быть, стоит задуматься о последствиях подобных трансляций? Вряд ли они способствуют развитию духовности, потому что внутренний мир человека формируется на основе индивидуального опыта, личных эмоциональных переживаний, мучительно поиска ответов на смысложизненные вопросы.

Информационные технологии (ИТ), стремительно распространяясь в мире, меняют представление о нём и наше восприятие действительности. Происходит трансформация сознания, появляются другие, нестандартные подходы к пониманию социальных процессов и явлений. Информационные технологии способны не только формировать мировоззрение, но и деформировать уже устоявшиеся взгляды на мир. Можно сказать, что информационные технологии становятся частью массовой культуры, которая повсеместно тиражируется и воздействует на эмоциональную сферу человека. Не случайно, в качестве способов преподнесения информации в ИТ используются яркие, броские, хорошо узнаваемые, популярные визуальные символы, видео и аудио клипы, плейкасты, гиф-анимации, графика, веб-комиксы и другие средства воздействия на внутренний духовный мир личности.

В настоящее время на интернет-ресурсах можно встретить использование религиозной символики, библейских сюжетов в содержании компьютерных игр, где в искаженном виде представляются персонажи Ветхого и Нового Завета. Авторы подобных интернет-продуктов объясняют это желанием популяризации религиозных взглядов, а по сути, занимаются вульгаризацией религии и принижением ее духовной составляющей [8].

Есть мнение о том, онлайн-трансляции способствуют привлечению новых верующих. На первый взгляд, это выглядит именно так. Но на самом деле, таким образом культивируется фарисейское отношение к церковной службе и обрядам. Люди стремятся создать иллюзию своей преданности Богу, при этом часто используют для этого социальные сети интернета, выкладывая фо-

тографии своего присутствия на богослужении, создавая посты о своих посещениях храмов и святых мест. Истинно верующие никогда не афишируют свою веру. Они хранят ее в душе, глубоко в сердце и не стремятся поведать всем и каждому о своих чувствах, потому что диалог с богом – это интимный процесс, он может происходить и без слов на уровне психофизического контакта.

В настоящее время становятся все более популярными интернет-заказы религиозных услуг. Например, по запросу в интернет-поисковике «заказать требы», открывается несколько десятков предложений заказов различных видов богослужений. Предложения поступают от монастырей России, Псково-Печерской лавры, заказы литургии на Валааме, на Афоне. Есть даже предложение «заказать требы онлайн» в Серафимо-Саровском мужском монастыре Борисоглебской епархии. Для этого необходимо заполнить форму, выбрать требу и её тип, указать имена людей, по которым совершается служба, подписать договор публичной оферты о добровольном пожертвовании и перечислить деньги. О начале исполнения требы уведомляют по электронной почте. При этом, если в течение одного рабочего дня сообщение от монастыря не пришло, рекомендуют проверить папку «Спам» и указать, что письма от монастыря не являются спамом [9].

Существует угроза перехода Православия в Lite-версию, то есть в специальное мобильное приложение на смартфонах, позволяющих виртуально присутствовать на литургии пользователям интернета. Об этой угрозе говорят многие проповедники. Да, сегодня мы можем заказать онлайн-свечу, которую поставят за нас в определенном храме, но это не отменяет наших трудов по молитве за человека, которому мы хотим помочь. Кроме того, следует отметить, что нужно осторожно подходить к пользованию онлайн-сервисами, предлагающими услуги богослужения. Можно подвергнуться действиям мошенников, которые спекулируют на чувствах верующих.

На интернет-ресурсах появляется все больше сайтов религиозных организаций и социальных сетей религиозного толка. Наиболее популярным в сети интернет является Форум православных священнослужителей «Диаконникъ», где обсуждаются сведения об обновлении литургических ресурсов в сети, церковные новости, богословские и исторические аспекты службы. Не менее популярен интернет-канал о духовной жизни в современном мире «Творчество православия». Среди наиболее обсуждаемых вопросов на этих интернет-ресурсах является вопрос об обоснованности заказа панихиды по некрещеным, а также проведение богослужения диаконом в отсутствие священника.

Действительно, заказ панихиды по умершим в настоящее время становится своеобразным трендом. Причем услуги по данному виду богослужению предлагаются непосредственно муниципальными унитарными предприятиями ритуальных услуг (МУПРУ). Услуги по отпеванию входят в общую стоимость похоронной атрибутики и услуг по погребению. Там же предлагают большой надмогильный крест, нательный крестик, венчик и даже коливо. Сотрудники МУП ритуальных услуг сами связываются со священником и договариваются с ним о месте и времени проведения панихиды. Все это говорит о том, что богослужение становится обязательной частью муниципальных услуг и, по сути, трансформируется в мирской ритуал.

И хотя нет строгого запрета на панихиду по некрещеным, но в самой такой молитве нет смысла, так как крещение – это приобщение к Церкви Христовой, а умерший в этом случае не является её частью. В то же время священнику, которому стало известно о том, умерший – некрещёный, было бы правильно, отказаться от отпевания, объяснив родственникам о возможности лично помолиться за упокой умершего, например, прочесть литию. Тем более, что весьма распространенной практикой являются случаи, когда чин отпевания совершает диакон, причем, по сокращенному варианту, так как он не может читать без священника все ектении.

Подобные факты еще раз говорят о выхолащиваемости, принижении духовного содержания религиозных обрядов, а веб-сайты, интернет-порталы и информационные технологии, прямо или косвенно, культивируют это. Проведение религиозных обрядов в виртуальном пространстве получило название «онлайн-религия». Однако нельзя односторонне негативно относиться к онлайн трансляциям богослужения. Положительный эффект от них есть. Они дают возможность приобщиться к обрядам и виртуально посетить святые места, куда попасть очень сложно, например, в Храм Гроба Господня в Иерусалиме, а также они могут ввести нас в алтарь, куда дозволяется входить только священнослужителям. Прихожане не могут входить в алтарь, за исключением мужчин

после обряда их крещения и причастия, которых проводят через «боковые ворота». Телевидение позволяет всем без исключения войти в алтарь даже через «Царские врата». Отношение к этому неоднозначное. Некоторые видят в этом оскорбление чувств верующих, сравнимое со святотатством, так как нарушается сакральность священнодействия. Литургия при этом превращается в обычное мирское мероприятие, в котором может принять участие любой желающий, чтобы удовлетворить своё любопытство [6, с. 244].

Отношение к лицам, посещающим православные храмы, достаточно либеральное. Монастыри и соборы принимают множество туристов и экскурсантов. Главное, чтобы они не нарушали общественный порядок, соблюдали «дресс-код» и не мешали проведению службы. Разрешена даже фото и видеосъемка. Атеистам также не возбраняется посещение храма, тем более что никто не спрашивает у входящих в храм, является ли он верующим. Подобная размытость между понятиями верующего и неверующего, отсутствие критерия веры, создает трудности при квалификации деяний, связанных с оскорблением чувств верующих. Проблемным, порой даже надуманным, в этом случае является определение элементов состава преступления, особенно объективной стороны преступления. Основными признаками объективной стороны преступления являются противоправное деяние, вредные последствия и причинная связь между ними. Объективность причинения вреда чувствам человека, крайне затруднена субъективно-личностным характером этих чувств. У каждого своя оценочная шкала дозволенного в отношении поведения другого человека. Кого-то из верующих может посчитать оскорблением своих чувств, если женщина находится в православном храме с непокрытой головой, а мусульманин может оскорбиться, если кто-то посетил мечеть в обуви.

Любая вера призывает к терпимости и уважительному отношению ко всем людям. Подобное уважение верующие должны проявлять и к неверующим, так же, как и атеисты должны уважать чувства верующих. Это общепринятые нормы межличностных отношений, построенных на моральных принципах взаимного почтительного восприятия альтернативной точки зрения. В таком контексте, ст. 148 УК РФ имеет избыточный характер, содержит оценочные определения субъективного характера, не дает разъяснение этим определениям, и наказание в соответствии с этой статьёй не является соразмерным деянию [7, с.65].

Представляется, что вполне достаточным для защиты религиозных чувств верующих является содержание п. 6 ч.1. ст. 213 Уголовного кодекса Российской Федерации, согласно которому предусмотрено наказание за нарушение общественного порядка по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды [3]. Таким образом, объективной стороной преступления по данной статье является нарушение общественного порядка, хулиганские действия, имеющие широкий спектр влияния на окружающих, в том числе на верующих. Причем это противоправное деяние всегда носит умышленный характер. Неуважение к обществу должно иметь явный характер и должно быть совершено публично, то есть в присутствии большого количества людей. Что характерно, ст. 213 УК РФ не содержит понятие «оскорбление». Оно содержится в ст. 5.61 КоАП РФ в качестве административного правонарушения [2]. Но статья 213 УК РФ также не является безупречной с точки зрения толкования ее положений. В частности, в п.1 ст.213 УК РФ среди критериев хулиганских действий называется «явное неуважение к обществу» [3]. Но уважение – это нравственное понятие, и оно основано на признании заслуг одного человека перед другими. Всех и каждого уважать невозможно, а значит, данный критерий административного правонарушения – некорректен.

Объективным критерием неправомерного поведения по указанным статьям может быть только нарушение общественного порядка. Общественный порядок регулируется не только нормами морали, но и нормами права. Там, где имеет место нарушение норм права, государство должно наказывать и привлекать к ответственности. Но там, где поведение носит не более чем аморальный характер, правовые санкции недопустимы. Вряд ли такие аморальные человеческие качества, как лицемерие, цинизм, ханжество (ложная набожность), наглость и прочие пороки человеческой личности, можно описать нормами права и выработать объективные критерии степени их проявления и степени их воздействия на другого человека, а тем более степени общественного вреда. В этих случаях можно говорить о степени причинения морального вреда личности. Но то-

гда это уже совсем другая статья. А именно, ст.76.2 УК РФ, которая предусматривает денежную компенсацию потерпевшему в качестве возмещения морального вреда и принесения извинений с последующим освобождением от уголовной ответственности [3].

Таким образом, исходя из того, что чувства человека имеют по своей природе преимущественно социально-психологический характер, многогранны, непредсказуемы и индивидуальны, они не могут быть описаны в нормах права. Чувства основаны на мировоззренческих ориентациях, на жизненной позиции каждого человека. Они также зависят от природных данных, таких как тип характера. Например, холерик будет совсем иначе реагировать на проявления внешних факторов, чем сангвиник или флегматик. Психические реакции могут быть более глубоки и противоречивы, чем это кажется. Поэтому критерии оскорбления чувств человека, и, в частности, верующего, должны быть разными, тем более что их очень трудно формализовать.

В этой связи, в процессе рассмотрения дел обвиняемых по ст.148 УК РФ, следует обязательно проводить религиозную, психологическую и лингвистическую экспертизу на предмет умышленности деяния и степени его общественной опасности. Следует также проводить психологическую экспертизу потерпевшего на предмет адекватности и истинности его религиозных чувств. Но это весьма непростые процедуры, и даже если они проводятся, то без должного внимания и объективного отношения. Часто решения о привлечении лица к уголовной ответственности по данной статье принимаются исходя из степени общественного резонанса, и имеют субъективный характер.

Содержание ст.148 УК РФ и ее применение вызывает много дискуссий в юридической среде. Поэтому следует согласиться с тем, что данная статья Уголовного кодекса РФ требует доработки и последующего осмысления в плане соответствия положениям Конституции РФ, гарантирующим свободу совести, исповедования любой религии или не исповедования никакой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, № 31, ст. 4398.
2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ) от 30. 12.2001 г. № 195-ФЗ (в редакции от 01.04.2025 г. № 56-ФЗ). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/ (дата обращения: 15.04. 2025).
3. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06. 1996 г. № 63-ФЗ (в редакции от 28.02.2025 г. № 31-ФЗ) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 15.04.2025).
4. Данилов, В.Л. Защита вероисповедания: между свободой выражения и ограничениями / В.Л. Данилов // Евразийский юридический журнал. – 2023. – № 7(182). – С. 62–64.
5. Положенкова, Е.Ю., Руденко, А.М. Философско-методологические аспекты исследования феномена религиозности личности и религиозной веры / Е.Ю. Положенкова, А.М. Руденко // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2022. – № 3(124). – С. 47–52.
6. Ужаков, Г.В., Сердитых, Г.А. Оскорбление чувств верующих / Г.В. Ужаков, Г.А. Сердитых // Национальный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 5(39). – С.243–245. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42373044> (дата обращения: 15.04.2025).
7. Федотова, Ю.Е. Оскорбление религиозных чувств верующих: проблемы применения статьи 148 УК РФ / Е.Ю. Федотова // Российское право. – 2016. – № 4. – С. 64–67.
8. Чайковский, Н.П. Защита религиозных чувств православных христиан в России и современное искусство / Н.П. Чайковский // Правис. – 2020. – № 1(3). – С. 79–87.
9. Шакиров, А.Ф. Проблемы правового регулирования религиозных чувств верующих в Российской Федерации: причины, следствия и пути решения / А.Ф. Шакиров // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2024. – № 49. – С. 164–173. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69251644> (дата обращения: 15. 04. 2025 г.).

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СФЕРЕ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ
ПРОБЛЕМ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В данной статье приведён анализ современного этапа развития правовой культуры в области физической культуры и спорта в Российской Федерации. В условиях сложного переплетения социально-экономических, организационных и правовых факторов формирование полноценной правовой культуры специалистов в области физической культуры и спорта становится необходимым элементом профессиональной подготовки.

Ключевые слова: спорт, спортивное право, правовая культура, правосознание, нормы права.

I.A. Stetsenko, M. V. Malivenko

**THE FORMATION OF LEGAL CULTURE IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE
AND SPORTS: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF PROBLEMS
AND DEVELOPMENT PROSPECTS**

Abstract: This article provides an analysis of the current stage of the development of legal culture in the field of physical culture and sports in the Russian Federation. In the context of a complex interweaving of socio-economic, organizational and legal factors, the formation of a full-fledged legal culture of specialists in the field of physical culture and sports becomes a necessary element of professional training.

Key words: sport, sports law, legal culture, legal awareness, legal norms.

Понятие правовой культуры в спортивной сфере представляет собой сложный комплексный феномен, включающий три взаимосвязанных компонента: когнитивный (знание правовых норм, регулирующих спортивную деятельность), аксиологический (ценностное отношение к праву как инструменту регулирования спортивных отношений) и поведенческий (умение применять правовые знания в практической деятельности). Как отмечает И.М. Амиров, спортивное правосознание как элемент правовой культуры формируется под влиянием двух основных факторов: правовой психологии (эмоционально-чувственное восприятие права) и правовой идеологии (рациональное осмысление правовых явлений) [1]. При этом специфика спортивной деятельности накладывает особый отпечаток на процесс формирования правовой культуры, что проявляется в наличии специфических правовых институтов (например, спортивного арбитража), особых механизмов ответственности (штрафные санкции в виде дисквалификации команды или спортсмена) и уникальных субъектов правоотношений (спортивные федерации, антидопинговые организации).

Анализ современного состояния правовой подготовки специалистов в области физической культуры и спорта выявляет ряд системных проблем. Исследование Е.М. Рузаевой и М.М. Рузаева демонстрирует, что существующие образовательные программы физкультурных вузов недостаточно ориентированы на формирование правовой компетентности будущих специалистов [4]. Авторы отмечают опасную тенденцию, когда студенты и выпускники педагогических и спортивных вузов, обладая прекрасной спортивной формой и навыками в том или ином виде спорта, но, не имея достаточной правовой подготовки, не могут в полной мере защитить свои права. Проведенный опрос среди студентов-спортсменов Тихоокеанского государственного университета (Е.В. Тимошков, Е.В. Волоская) показал, что 75% респондентов оценивают уровень своего правового обеспечения как неудовлетворительный [5]. Эти данные свидетельствуют о существующем

разрыве между нормативными требованиями и реальной правовой подготовкой участников спортивного процесса.

Особую остроту проблема формирования правовой культуры приобретает в отношении молодых спортсменов. Л.А. Неволina обращает внимание на уязвимое положение несовершеннолетних спортсменов, чьи права часто нарушаются в случаях спортивных травм или неправомерных действий тренеров [3]. Автор подчеркивает, что существующее законодательство не содержит четких механизмов защиты юных спортсменов, особенно в вопросах медицинского обеспечения и материальной компенсации при травмах. Анализ судебной практики показывает, что даже в случаях доказанных нарушений со стороны тренеров или спортивных организаций, возмещение ущерба часто носит символический характер и не соответствует реальным затратам на лечение и реабилитацию.

Значительные проблемы наблюдаются и в области противодействия допингу. Как отмечает И.М. Амиров, несмотря на создание Российского антидопингового агентства и внесение соответствующих изменений в законодательство, уровень правосознания многих спортсменов остается крайне низким [1]. Социологические исследования показывают, что уровень осведомленности о допинге среди профессиональных спортсменов достаточно высок, однако молодые спортсмены-воспитанники спортивных школ находятся в группе риска – в ходе проведенного исследования среди футболисток Высшей лиги Чемпионата России по футзалу и воспитанниц СШОР №2 (г. Санкт-Петербург) было установлено, что молодые футболистки реже проверяют изменения в антидопинговом законодательстве, а также относятся к проверке лекарственных средств на наличие запрещенных РУСАДА веществ менее серьезно, чем профессиональные спортсменки [2]. Это свидетельствует о необходимости комплексного подхода к формированию правовой культуры, сочетающего образовательные, воспитательные и карательные меры.

Анализ образовательных программ в области спортивного права в педагогических и спортивных высших учебных заведениях выявляет их существенные недостатки. Во многих вузах преподавание данной правовой дисциплины сводится к формальному изучению нормативных актов без формирования практических навыков их применения. При этом отсутствует системный подход к правовой подготовке: как правило, она ограничивается одним-двумя курсами, без последующего закрепления и развития полученных знаний в процессе всего обучения. Серьезной проблемой является и недостаточная квалификация преподавательского состава, многие из которых не имеют практического опыта работы в спортивно-правовой сфере.

Перспективы решения обозначенных проблем видятся в реализации комплекса мер, направленных на создание целостной системы формирования правовой культуры в сфере физической культуры и спорта. В образовательной сфере необходимо:

1. Разработать многоуровневую систему правовой подготовки, включающую:
 - базовый курс правоведения для всех студентов физкультурных вузов;
 - специализированные курсы спортивного права для различных направлений подготовки;
 - практико-ориентированные тренинги и мастер-классы с участием практикующих спортивных юристов, а также спортсменов, обладающих опытом решения правовых проблем;
 - программы повышения квалификации для работающих специалистов.
2. Внедрить инновационные методики преподавания, включая:
 - кейс-метод с разбором реальных спортивно-правовых конфликтов;
 - деловые игры, моделирующие различные правовые ситуации в спорте;
 - онлайн-курсы с интерактивными модулями;
 - стажировки в спортивных организациях и юридических службах.
3. Создать систему мониторинга уровня правовой культуры:
 - регулярное тестирование знаний студентов и специалистов;
 - анкетирование по вопросам правовой грамотности;
 - анализ типичных правовых ошибок и нарушений.

В нормативно-правовой сфере необходимо:

1. Совершенствовать законодательство в части:
 - защиты прав несовершеннолетних спортсменов;
 - регулирования трудовых отношений в профессиональном спорте;
 - противодействия допингу и коррупции;
 - разрешения спортивных споров.
2. Разработать механизмы:
 - обязательного страхования и медико-правового сопровождения спортсменов, в особенности на юношеском и любительском уровнях;
 - защиты прав спортсменов при переходе между спортивными клубами и организациями;
 - урегулирования конфликтов в спортивных организациях.
3. Усилить ответственность за:
 - неправомерные действия тренеров и спортивных функционеров;
 - несоблюдение требований безопасности при проведении тренировок и соревнований.

Особое внимание следует уделить развитию системы правового просвещения в спортивной среде. Целесообразно создание специализированных информационных ресурсов, проведение регулярных семинаров и консультаций, издание популярных правовых пособий для спортсменов и тренеров. Важную роль могло бы сыграть развитие системы бесплатной юридической помощи для спортсменов, особенно начинающих и несовершеннолетних.

Реализация предложенных мер позволит создать эффективную систему формирования правовой культуры в сфере физической культуры и спорта, что будет способствовать:

- повышению уровня правовой защищенности всех участников спортивных отношений, независимо от их возраста и уровня спортивной подготовки;
- снижению количества конфликтов и нарушений действующего законодательства;
- созданию благоприятных условий для развития спорта высших достижений и массового спорта;
- укреплению международного авторитета российского спорта;
- формированию позитивного имиджа спортивной отрасли в общественном сознании.

Таким образом, формирование полноценной правовой культуры в сфере физической культуры и спорта представляет собой сложную, многогранную задачу, требующую согласованных усилий государства, образовательных учреждений, спортивных организаций и самого спортивного сообщества. Решение этой задачи будет способствовать не только развитию спортивной отрасли, но и укреплению правовых основ российского общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амиров, И.М. Спортивное правосознание: понятие и структура (к постановке проблемы) // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2015. – №4. – С. 30–36.
2. Карт, В. Д., Брынцева, Е. В. Риски непреднамеренного употребления допинга в составе биологически активных добавок в профессиональном и юношеском футзале [Электронный ресурс] // Научно-практические аспекты антидопинговых исследований. // Сборник тезисов конференции – М.: Мир науки, 2024. – URL: <https://izd-mn.com/PDF/36MNNPK24.pdf> (дата обращения: 29.04.2025)
3. Неволina, Л. А. Спортивное право: опыт и проблемы законотворчества и правоприменения в отношении молодых спортсменов // Физическая культура, спорт и молодежная политика в условиях глобальных вызовов : материалы Международного научного конгресса, посвященного 90-летию Института физической культуры, спорта и молодежной политики УрФУ (Екатеринбург, 14–20 ноября 2022 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета. – 2023. – С. 724–729.
4. Рузаева, Е. М., Рузаев, М. М. К вопросу о формировании правовой культуры спортсменов в процессе профессиональной подготовки // Педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 51–59.
5. Тимошков, Е. В. К вопросу о правовом сопровождении студентов-спортсменов: сборник трудов конференции. // Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института об-

В.А. Тимофеев, Ю.А. Сердюкова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема понимания правовых принципов, прав и обязанностей, имеющих основополагающее значение для общества и гражданина в целом. Проблема исследования сосредоточена на необходимости проанализировать и понять конкретные факторы, механизмы, и проблемы формирования правовой культуры несовершеннолетних в современной России, что включает в себя изучение роли семьи, образования, средств массовой информации, влияния сверстников, правовых институтов и социокультурного контекста в формировании восприятий, знаний и взаимодействия несовершеннолетних с законом.

Ключевые слова: общество, несовершеннолетние, правонарушение, государство, молодежная среда, правовая культура, закон, право.

V.A. Timofeyenko, Yu.A. Serdyukova

FEATURES OF THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF MINORS IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. This article examines the problem of understanding the legal principles, rights and obligations that are fundamental to society and the citizen as a whole. The research problem is focused on the need to analyze and understand specific factors, mechanisms, and problems of forming the legal culture of minors in modern Russia, which includes studying the role of family, education, mass media, peer influence, legal institutions and socio-cultural context in forming perceptions, knowledge and interaction of minors with the law.

Key words: society, minors, offense, state, youth environment, legal culture, law, right.

В современной России формирование правовой культуры среди несовершеннолетних представляет собой важнейшую общественную задачу, перекликающуюся с более широкими стремлениями к законопослушному, справедливому и гармоничному обществу. Воспитание правосознания, знаний и общеправовых ценностей несовершеннолетних не только формируют их поведение и отношение к закону, но и закладывают основу для будущего правовых институтов и верховенства закона. На фоне быстро развивающихся социальных, политических и экономических преобразований понимание особенностей формирования правовой культуры среди несовершеннолетних становится одной из главных целей формирования современного общества.

Поскольку этому вопросу уделяется недостаточно внимания, необходимо создать условия, чтобы частота правонарушений не приобретала восходящий характер. Исследования, проведенные экспертами-правоведами, показывают, что подростки, совершающие преступления, часто обладают ограниченными знаниями о своих правах и обязанностях. Содействие адаптации подростков к жизни в демократическом обществе и руководство ими во взаимодействии с государством и другими людьми представляют собой сегодня первоочередную задачу формирования правовой культуры.

В современных условиях школы относятся к некоммерческим организациям, основным видом деятельности которых является осуществление образовательной деятельности на основании

лицензии по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования. Деятельность образовательных организаций реализуется в соответствии с целями, ради достижения которых данные организации были основаны [2].

Школа представляет социальный институт, в процессе функционирования которого осуществляется образовательный процесс, являясь открытой системой, способной взаимодействовать с другими социальными институтами, которые реализуют функции по развитию личности учащегося, его интересов, врожденных и приобретенных способностей, потребности в социализации.

Рассматривая задачи школы, можно сформировать перечень определенных направлений, которые будут основываться на формировании общей и правовой культуры личности, – социализация в обществе, формирование условий и для изучения научной базы для дальнейшего выбора профессии.

У каждой образовательной организации имеются особенности в реализации деятельности, которые представляют собой совокупность ценностей, взглядов и принципов данной образовательной организации, отражают стиль обучения и должны поддерживаться как группами учеников, так и группой педагогов.

Формирование функций по реализации целей возлагается на организацию, однако каждое учебное заведение должно основываться на своем выборе, опираясь на ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: реализация равного доступа к основному и дополнительному образованию для всех обучающихся и реализация образовательных программ, адаптированных с учётом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4].

Понятие «формирование» раскрывается как применение приемов и способов воздействия на личность учащегося с целью создания у него системы определенных ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти.

При формировании правовой культуры важную роль играет особое совокупное влияние на отдельного ученика, которое формируется всеми системами общества по большей части в процессе взросления.

В отличие от правового воспитания, которое представляет собой строго систематизированный целенаправленный процесс, реализуемый при наличии определённых факторов, правовая культура формируется более гибким путем, основой которого не является строгая система или условия в учебной организации. Если у правового воспитания отсутствие системы свидетельствует об отсутствии самого процесса, то в случае с правовой культурой так сказать нельзя. Результат формирования правовой культуры зависит от влияния, оказываемого на данный процесс, но в любом случае этот процесс имеет место быть.

Принцип целенаправленности предполагает, что весь процесс формирования правовой культуры будет основан на цели по формированию эрудированного в правовой сфере, а также активного и интересующегося этой сферой ученика, а по завершении учебного заведения сформировавшуюся, грамотную, всесторонне развитую личность с высоким уровнем правовой культуры.

Действия по формированию правовой культуры должны носить характер планомерных, высокоорганизованных и сознательных мер. Реализация этого принципа требует осознанного подхода к целям и задачам, которые будут определять главные направления, их содержание, формы, методы и, следовательно, научный материал. Отсюда формируется следующий принцип единства целей и их содержания в процессе формирования правовой культуры.

Принцип связи при формировании правовой культуры включает практическую деятельность. Данный принцип необходим для обучающихся с точки зрения более широкого ознакомления с общественной жизнью и правовой деятельностью разных правоохранительных органов, а также способствовать участию в жизнедеятельности общества в более взрослом возрасте. Для реализации этого принципа необходимо выполнить ряд условий:

- 1) детально преподносить в процессе формирования правовой культуры знания и сведения о правовой действительности, происходящие в современной правовой системе, например, какие преступления и из-за каких факторов обретают рост;

- 2) давать информацию наиболее актуальную, происходящую в нынешней правовой сфере общества;

3) образовательная и просветительская деятельность должна сочетаться с практической деятельностью по укреплению правовой культуры и правопорядка в целом;

4) к практической части формирования правовой культуры должны привлекаться работники правоохранительных органов.

Однако при анализе этого принципа не является правильным отдельно рассматривать правовую культуру, формируемую общим планом образовательной организации, т.е. учебного плана от практической части, рационально будет совместить опыт, полученный с помощью изучения нормативно-правовых актов, и реальных уроков с участием правоохранительных органов. Ученики в этой схеме будут более настроены к изучению новых материалов. Отталкиваясь от участия лиц, работающих в правовой сфере, необходимо выделить следующие принципы: принцип примера и принцип положительных качеств [3].

Подростки склонны к подражанию, посмотрев своими глазами на живой пример, они могут спроецировать положительный образ гражданина на свою личность. Нельзя воспринимать данный пример как универсальный, подходящий для всех, однако, даже если это повлияет на одного ученика, это будет уже хорошей перспективой. Также дети выбирают своих кумиров из литературных произведений, фильмов, подражают сверстникам и взрослым.

Далее стоит отметить формирование правовой культуры через коллективное воспитание. Само воспитание не заканчивается на воспитателе и воспитуемом. Только в коллективе могут формироваться благоприятные условия для формирования всесторонне развитой личности. Также создание сплоченного коллектива способно развить чувство ответственности и взаимопомощи у учащихся. Однако создание коллектива не исключает возможности индивидуального воспитательного воздействия, если это будет необходимо.

Помимо коллективного воспитания существенную роль играет самовоспитание, которое определяется через сознательную деятельность ученика, его стремление к совершенствованию имеющихся положительных и преодоление отрицательных качеств. Развитие личностных качеств формирует у подростка навыки самоанализа и самоконтроля.

Также стоит отметить, что правовая культура должна формироваться последовательно без перерывов, а самое главное – должна иметь систематический характер обучения, всё это необходимо, чтобы результат был положительным.

Главной задачей воспитательной деятельности педагога является создание и укрепление веры ученика в собственные силы, а также объяснение, что право является неотъемлемой частью общества, именно поэтому правовая культура, необходимая составляющая жизни гражданина. Однако педагог также должен следить за успеваемостью в процессе формирования правовой культуры, опираться на возможности учеников. В случае необходимости помогать обучающимся в освоении материала и вносить коррективы в процесс обучения, что будет способствовать побуждению учеников развить стремление к знаниям [5].

Для развития правовой культуры используют различные формы взаимодействия педагога и учеников. К форме, используемой в процессе формирования правовой культуры, относится доступный к внешнему восприятию образ взаимодействия подростков с педагогом, сложившийся благодаря системе, используемых средств, выстраиваемых в определённой логической последовательности с опорой на выбранные методы.

Выбор формы зависит от целей, методов, содержания, выбранных педагогом по развитию правовой культуры. Это зависит от сложившейся педагогической ситуации, именно поэтому педагог способен по своему внутреннему усмотрению выбрать форму, которая будет оптимально уместной и в то же время творческой. Тем не менее, наука классифицирует формы формирования правовой культуры по нескольким признакам.

По количеству участников выделяют формы [4]: индивидуальные - беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником; групповые - взаимодействие несколько участников в рамках определённого образования (временная группа, класс); массовые - несколько классов, школа, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и др.

Следующим критерием классификации является основной вид деятельности: формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, и ценностно-ориентационной. Совет-

ский ученый-педагог Н.И. Болдырев выделял формы в зависимости от метода воздействия [2]: словесные - собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи, дискуссии, беседы; практические - походы, экскурсии, олимпиады, конкурсы, субботники, тимуровская работа и др.; наглядные - музеи, выставки, витрины, стенды, стенгазеты и т.д.

Современные учёные предлагают делить формы по задаче и выделяют три группы: формы управления и самоуправления школьной жизнью - собрания, линейки, митинги, часы классных руководителей, совещания органов самоуправления; познавательные формы - экскурсии, обзор журналов, поиск и обработка информации, чтение газет, тематические вечера, секции, выставки и развлекательные формы - фестивали, концерты, вечера, и др.

Следующим элементом можно выделить методы реализации работы педагога при формировании правовой культуры, особые приёмы, способы разъяснения правовых принципов и идей в целях воздействия на сознание и поведение личности в интересах правопорядка.

В педагогике метод – это способ достижения воспитательной цели в результате упорядоченной педагогической деятельности.

При выборе подхода для формирования правовой культуры педагог отталкивается от целей и задач выбранного им метода. Объективно лучшим образом будут воздействовать на подростков методы, использующие поведение, когнитивную, мотивационную и оценочную сферы.

В условиях школы формирование правовой культуры можно интерпретировать как моделирование особых условий, обеспечивающих социально-педагогические отношения, основанные на равноправном партнерстве, целью которого являются совершенствование данной группы.

Однако из-за того, что правовая культура формируется под воздействием большого количества факторов, она представляет собой целенаправленное системное образование, в котором, помимо интеллектуального аспекта, задействуется эмоциональное и психологическое состояние человека.

Таким образом, можно сделать вывод, что, протекая в условиях школьной жизни, формирование правовой культуры опирается на принципы обучения и воспитания. Педагог сам вправе выбирать методы реализации своей деятельности, опираясь на основы ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Процесс обучения и воспитания в действительности представляет собой нелинейный процесс, именно поэтому педагог должен в своей деятельности проявлять высокую ответственность и креативность, поскольку правильно подобранный подход формирует ответственных и активных граждан в современном обществе.

Современная Российская Федерация является правовым государством, именно поэтому в первую очередь формирование и поддержание гражданского общества будет одной из важнейших задач учебных заведений. Данная задача реализуется с помощью граждан, обладающих высокой правовой культурой. Благоприятными условиями для формирования самой правовой культуры будет являться развитие поведенческих, мотивационных и оценочных составляющих в момент реализации процесса обучения.

Нами был разработан элективный авторский курс по формированию и развитию правовой культуры несовершеннолетних. Данный элективный курс составлен в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования [4].

Цель элективного курса: выявление уровня правовой культуры у учащихся и дальнейшее его развитие.

Задачи элективного курса: правовое просвещение подростков; анализ и формирование уважения к нормам права Российской Федерации; развитие умения использования полученных навыков на практике; использование творческого потенциала подростков в практических ситуациях правовой направленности, в процессе дискуссии или правовой игры.

Для реализации данного элективного курса необходимо наличие условий и ресурсов:

– Финансовые ресурсы – обеспечение государственных гарантий права на получение бесплатного общедоступного основного общего образования.

– Кадровые ресурсы – обеспечение учебным заведением квалифицированных педагогов.

– Материально-технические ресурсы – учебное заведение должно иметь средства для обеспечения образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.

– Информационно-методические ресурсы – учебное заведение должно обеспечивать процесс обучения современной информационно-образовательной средой.

– Информационно-образовательная среда, которая представляет собой комплекс информационных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, технологические средства информационно-коммуникативных технологий. Эта сфера подразумевает наличие электронно-вычислительной техники, такой как компьютеры, проекторы и т.д.

Этапы реализации элективного курса:

Подготовительный этап – анализ ресурсов учебной организации, анализ пройденного учебного материала, выявление успеваемости учеников по правовым наукам, подготовка педагогического состава, вступительный анализ класса.

Основной этап – реализация курса.

Заключительный этап – итоговый контроль, анализ полученной информации учениками.

Программа состоит из 4 лекций для педагогов и 11 уроков для обучающихся.

Основным моментом подготовительного этапа выступает подготовка педагогического состава. Это реализуется путем проведения лекций по темам «Права и обязанности несовершеннолетних», «Информационная безопасность при формировании правовой культуры», «Образовательные права обучающихся» и изучение основной научной базы данной программы.

Основной этап состоит из уроков, на которых изучаются следующие вопросы: введение в правовую культуру; понятие и значение правовой ответственности; принципы и нормы права; основные виды преступлений среди несовершеннолетних; превентивные механизмы снижения уровня преступности среди несовершеннолетних; влияние медиа и информационной среды на формирование правовой культуры несовершеннолетних; роль образования в формировании правовой культуры несовершеннолетних; применение правовых знаний в реальной жизни (через правовую игру); закон и общество: влияние правовой культуры на социальные отношения; развитие правовой грамотности через анализ судебных решений; заключительный урок по правовой культуре.

При проведении уроков основного этапа используются формы устного, письменного взаимодействия, семинары, беседы, круглые столы, викторины, правовые игры.

Предполагаемый результат элективного курса:

- формирование правовых знаний;
- ответственное отношение к праву;
- уважительное отношение к закону и правам других людей;
- формирование первичных навыков взаимодействия с законом;
- улучшение социализации путём участия в творческой составляющей программы.

Основными субъектами данного элективного курса являются ученики и педагоги. От участников требуется активное взаимодействие в процессе реализации курса.

Данный элективный курс нацелен на принцип непрерывности формирования правовой культуры. Все полученные знания дополняют правовую базу учащихся, формируемую на уроках права и обществознания.

В современном обществе правовая культура представляет важный элемент сформированного и ответственного гражданина. Знания, направленные на легкость и взаимодействие с правом, делают комфортной жизнь не только одного представленного гражданина, но и затрагивают в сумме все общество.

Правовая культура представляет собой совокупность как знаний в области правовых наук, так и умение эти знания применить, а в случае необходимости актуализировать информацию в наиболее кратчайший период и использовать в реализации своих прав. Помимо этого, понимание обязанностей и соблюдение запретов, регламентированных в законе, помогут гражданам не создавать конфликты, которые решить могут только судебные органы.

Анализируя процесс формирования правовой культуры, он отражается в «эволюции» личностного отношения человека к праву, происходит выработка правовых установок. Человек, обла-

дающий высоким уровнем правовой культуры, сочетает в себе богатый объем знаний, умений и навыков, позволяющих решать ситуации в процессе жизни через правую сферу.

Формирование правовой культуры в период обучения в школе способно благотворно влиять как на дальнейший процесс обучения, так и на жизнь в целом. Связано данное явление с гибким мышлением у учащихся в подростковом возрасте. Помимо знаний и умений, процесс формирования правовой культуры наделен социоактивным аспектом, который благоприятно влияет на социализацию личности.

На формирование правовой культуры влияют следующие институты: образовательные институты, средства массовой информации, экономические институты и институты государственной власти, такие как исполнительная, законодательная, судебная власть.

Правовая культура состоит из следующих компонентов: понимание законов и правовых норм, уважение к правам и обязанностям, доверие к правовой системе, участие в правовой жизни общества, справедливость и равенство перед законом, взаимосвязи этики и справедливости, способы разрешения конфликтов правовым путем.

Уровень правосознания и правовой культуры в обществе взаимно подкрепляют друг друга, способствуя формированию более ответственного и осознанного отношения к закону, что в конечном итоге способствует развитию и укреплению роли закона в обществе.

Правовая культура играет важную роль в формировании ценностей и норм поведения среди несовершеннолетних в современном российском обществе, способствуя развитию гражданской ответственности, укреплению правового сознания и соблюдению законов.

Основные характеристики несовершеннолетних в современной России включают в себя разнообразные аспекты, такие как социальный статус, семейное положение, образовательный уровень, доступ к ресурсам и услугам, вовлеченность в различные социальные среды, а также уровень социальной адаптации, который стоит из симбиоза качества семейной жизни, уровня и вовлеченности в образовательный процесс, окружения и сферы интереса самого несовершеннолетнего, уровня стресса в моменте и накопившегося в процессе реализации обязанностей. Все эти аспекты в совокупности влияют на то, как будет формироваться личность, и, следовательно, будет ли она ответственно относиться к закону и всему обществу в целом.

Можно выделить основные методы, с помощью которых формируются взгляды воспитуемых и сознание (дискуссии, дебаты, проектная деятельность), методы, с помощью которых стимулируется деятельность воспитуемых, их самооценка и саморегуляция (самостоятельная работа, анализ правовых ситуаций, рефлексия), методы, которые организуют деятельность, вырабатывают навыки и привычки поведения (моделирование, правовые игры, повторение и оттачивание знаний и навыков), методы контроля, самоконтроля и самооценки, которые позволяют оценить процесс, получить обратную связь, которая несет характеристику его результативности (тестирование, опросы, самоанализ).

Целью элективного курса является формирование правовой культуры у несовершеннолетних. Принципом данного элективного курса является непрерывность формирования правовой культуры через укрепление и дополнение знаний учеников, полученных в процессе изучения правовых наук. Дополнительным аспектом является увеличение уровня вовлеченности класса в совместную работу, следовательно, предоставление условий для социализации, на период прохождения курса занятий.

Подводя итог, можно сказать, что правовая культура является актуальной темой, поскольку является частью здорового гражданского общества. Граждане, соблюдающие законы, знающие свои права и обязанности, формируют ответственное и прогрессивное общество. Формирование и поддержание правовой культуры является важным направлением современной Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурмакин, П.Н. Влияние системы правового воспитания на процесс формирования правовой социализации личности // Гуманитарные и юридические исследования. – 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sistemy-pravovogo-vospitaniya-na-protsess-formirovaniya-pravovoy-sotsializatsii-lichnosti> (дата обращения: 11.04.2025).

2. Володина, С. И. Правовое образование в школе: концепция, стандарты, программы / Володина С. И., Спасская В.В. Москва: Новый учеб. – 2023. – 64с.
3. Голубева, Г.А. Взаимодействие нравственного и правового воспитания в социалистическом обществе / Г. А. Голубева. - Москва: Высш. шк.,– 2023. – 158 с.
4. Жигулин, А. А. Понятие правовой культуры и ее сущностные характеристики // JSRP.–2023. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-pravovoy-kultury-i-ee-suschnostnye-harakteristiki-1> (дата обращения: 10.04.2025).
5. Каминская, В. И. Правосознание как элемент правовой культуры // Правовая культура и вопросы правового воспитания / В.И. Каминская, А. Р. Ратинов. Москва. – 2024. – 179 с.

Раздел IV. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

С.С. Белоконова, М.И. Гомонова

ЦИФРОВЫЕ ПОМОЩНИКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальности и значимости использования цифровых инструментов в работе учителя начальных классов в условиях современной цифровой среды, в которой растут дети. Обосновывается, что цифровые помощники являются мощным средством адаптации образования к реалиям XXI века, позволяя сделать учебный процесс интерактивным, наглядным и понятным для младших школьников через геймификацию и визуализацию. Рассматриваются различные категории цифровых инструментов: для создания интерактивного контента и упражнений (платформы Quizizz, Wordwall, LearningApps, Flippity и др.), для организации работы и коммуникации с родителями, а также для формирования базовой цифровой грамотности и навыков безопасного поведения учеников.

Ключевые слова: учитель начальных классов, цифровые инструменты, начальная школа, цифровизация образования, интерактивное обучение, геймификация, коммуникация с родителями, цифровая грамотность, онлайн-платформы, конструкторы упражнений.

S.S. Belokonova, M.I. Gomonova

DIGITAL ASSISTANTS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

Abstract. The article is devoted to the relevance and importance of using digital tools in the work of primary school teachers in the context of the modern digital environment in which children grow up. It is substantiated that digital assistants are a powerful means of adapting education to the realities of the 21st century, allowing to make the educational process interactive, visual and understandable for primary school students through gamification and visualization. Various categories of digital tools are considered: for creating interactive content and exercises (platforms Quizizz, Wordwall, LearningApps, Flippity, etc.), for organizing work and communication with parents, as well as for the formation of basic digital literacy and safe behavior skills of students.

Key words: primary school teacher, digital tools, primary school, digitalization of education, interactive learning, gamification, communication with parents, digital literacy, online platforms, exercise designers.

В мире, где цифровые технологии – это уже не будущее, а неотъемлемая часть настоящего, наши дети растут, окруженные гаджетами и бесконечным потоком цифровой информации. Для них мир информации – это динамичное, интерактивное пространство, доступное в одно касание. Смартфоны, планшеты, интерактивные приложения и онлайн-игры – это их привычная среда, источник развлечения и познания. В этом контексте задача учителя начальных классов становится еще более ответственной и творческой. Как сделать традиционный урок в классе таким же увлекательным, понятным и актуальным для «цифрового поколения»?

Использование цифровых инструментов в начальной школе – это уже не просто тенденция или дополнительная опция, а мощный инструмент адаптации образования к реалиям XXI века. Это не про то, чтобы заменить учителя компьютером, а про то, чтобы расширить возможности педагога и сделать обучение ближе и понятнее для юных учеников. Цифровые помощники позволяют привнести в класс интерактивность, наглядность, элементы игры и персонализации, что осо-

бенно важно для детей младшего школьного возраста, которые воспринимают мир через действие, яркие образы и непосредственное взаимодействие.

Но цифровые инструменты – это не только про учеников. Это и про значительное упрощение рутинных задач педагога. Подготовка к урокам, создание раздаточных материалов, проверка заданий, ведение отчетности, организация взаимодействия с родителями – все эти процессы могут быть автоматизированы или значительно оптимизированы с помощью правильных цифровых решений. Это освобождает время и силы учителя, которые можно направить на главное: непосредственную работу с детьми, индивидуальный подход, творческий поиск и профессиональное развитие.

Таким образом, цифровые помощники сегодня способны трансформировать практически все аспекты деятельности учителя начальной школы: от планирования и проведения захватывающих уроков до эффективной организации учебного процесса, индивидуальной работы с каждым учеником и построения продуктивной коммуникации с родительским сообществом. В этом многообразии возможностей и вызовов цифровые инструменты становятся настоящим компасом, который помогает современному педагогу уверенно ориентироваться в меняющемся образовательном пространстве, находить верные пути к сердцам и умам учеников и строить образовательный процесс, максимально соответствующий реалиям и требованиям сегодняшнего дня.

Давайте подробнее рассмотрим, какие именно инструменты могут стать надежным цифровым арсеналом и как они могут помочь сделать вашу педагогическую деятельность еще более эффективной, интересной и менее обременительной.

Инструменты для создания интерактивного и наглядного контента

В начальной школе обучение строится на фундаменте наглядности, игры и активного взаимодействия. У маленьких учеников преобладает образное и наглядно-действенное мышление. Длительное пассивное слушание быстро утомляет, а сухая теория остается непонятной. Именно здесь на помощь приходят цифровые инструменты, которые позволяют учителю превратить абстрактные понятия в живые образы, скучные упражнения – в увлекательные игры, а традиционный урок – в захватывающее путешествие.

Эта группа инструментов направлена на визуализацию учебного материала, геймификацию процесса обучения и проверки знаний, создание возможностей для активного участия каждого ребенка, развитие креативности как у учителя, так и у учеников.

Игровые платформы для викторин и проверки знаний. Эти инструменты позволяют быстро создать опрос, викторину или тест в формате увлекательной игры, где ученики отвечают с помощью своих устройств (планшетов, телефонов) или устройств учителя, а результаты мгновенно отображаются на общем экране. Например, такой платформой является платформа Quizizz. Преимуществами данной платформы заключаются в том, что:

- выполнения заданий на данных платформах повышают вовлеченность, ученики с радостью участвуют в такой активности;
- они дают мгновенную обратную связь, ребенок сразу видит, правильно ли ответил;
- элемент позитивной конкуренции;
- удобство использования – часто достаточно просто нажать на цветную кнопку или картинку;
- учитель сразу видит общую картину усвоения материала классом.

Платформа Quizizz позволяет создавать задания различных типов: викторина, урок интерактивное видео, флеш-карточки, задания для анализа текста.

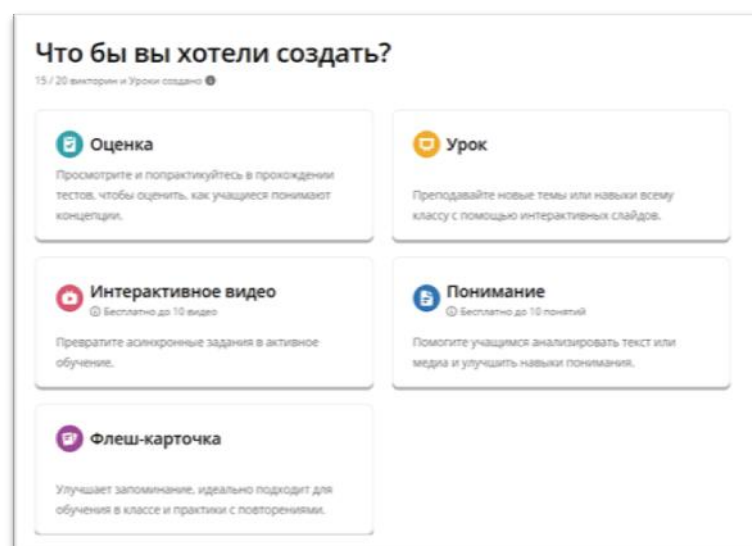


Рис. 1. Типы заданий на платформе Quizizz

На данной платформе можно создать собственные задания, можно использовать коллекцию викторин уже размещенных на данной платформе другими авторами, или использовать возможности искусственного интеллекта.

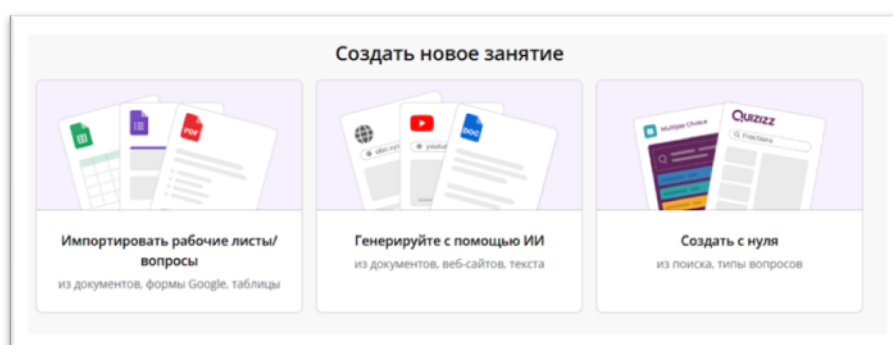


Рис. 2. Способы создания заданий

Для разработки материалов на данной платформе лучше использовать браузер Google, так как на платформе отсутствует русскоязычный интерфейс, но с помощью переводчика страниц, можно работать с платформой не зная английского.

Конструкторы интерактивных упражнений

Платформы, позволяющие создавать разнообразные интерактивные задания, выходящие за рамки простых тестов. Это могут быть игры на сопоставление, классификацию, восстановление последовательности, ввод текста, поиск слов и многое другое. Например, платформы LearningApps.org, Wordwall.

Например, можно предложить следующие задания:

1. Создание игры «Соедини слово и картинку» (Русский язык, Окружающий мир).
2. «Расставь числа по порядку» или «Собери пример» (Математика).
3. «Найди пару» (Синонимы, антонимы, части целого).
4. Создание виртуальных кроссвордов или филвордов по изученной теме.
5. «Распредели животных по группам» (Млекопитающие, птицы, рыбы).

Можно отметить следующие преимущества для младших школьников:

- разнообразие форматов поддерживает интерес.
- возможность самопроверки. Ученик может выполнять задание несколько раз до достижения результата.

- активное действие (перетаскивание, нажатие, ввод) способствует лучшему запоминанию.
- учитель может адаптировать задания под конкретные потребности класса или отдельных учеников.

Wordwall (<https://wordwall.net/ru>) – это веб-сервис, позволяющий создавать различные виды дидактических материалов.

Большинство шаблонов веб-сервиса Wordwall можно использовать для создания как интерактивных, так и печатных материалов.

Интерактивные материалы воспроизводятся на любом устройстве с веб-интерфейсом, например, на планшете, ноутбуке или интерактивной доске. Печатные материалы могут быть использованы, как вспомогательный элемент к интерактивным или в качестве самостоятельных учебных заданий.

Веб-сервис имеет множество шаблонов, которые для удобства разделены по категориям (см. рис 3). После создания шаблона, его можно будет переключить на другой шаблон одним щелчком мыши, при этом сохранив весь материал. Например, создав кроссворд по выбранной теме, с помощью одного клика можно превратить его в учебное задание на сопоставление.

С помощью веб-сервиса Wordwall учитель может не только создавать свои учебно-дидактические материалы, но и находить уже созданные по нужной ему теме. Материалы, созданные другими пользователями можно отредактировать перед использованием, например, добавить изображения или изменить вопросы, а можно использовать без редактирования.

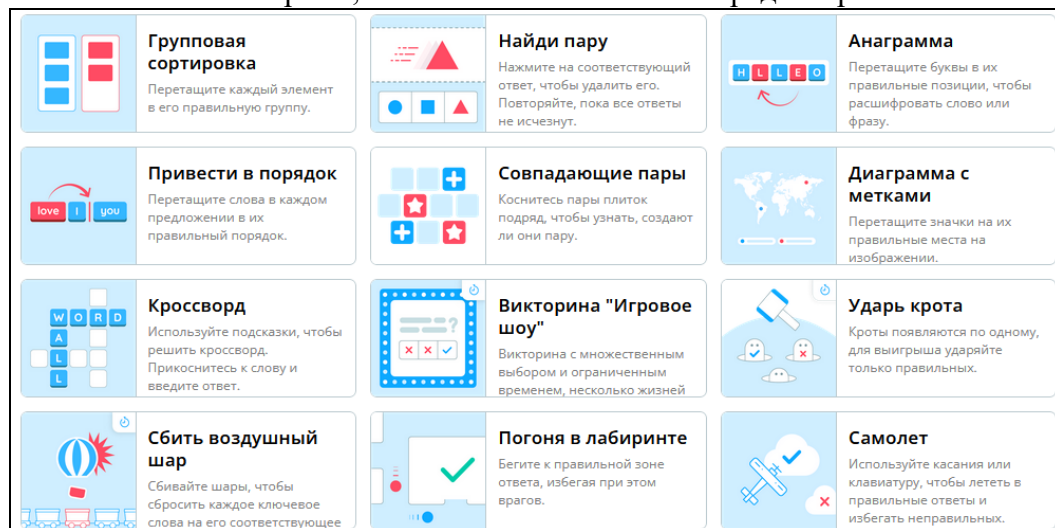


Рис. 3. Категории шаблонов на платформе Wordwall

Flippity (<https://www.flippity.net/>) – это бесплатный веб-проект, который позволяет превратить электронные таблицы Google в карточки, графики, средства выбора случайных имен, викторины, игры, таблицы лидеров и многое другое (см. рис 4).

У каждого шаблона есть две кнопки: демонстрация и инструкция. Кнопка демонстрация позволяет на примере посмотреть, как работает шаблон. Кнопка инструкция, дает пошаговую инструкцию к созданию своего приложения.

Все шаблоны, редактируемые с помощью Google таблиц, сохраняются на Google Диске. В некоторых шаблонах, например, в средстве случайного выбора «рулетка», есть возможность редактировать и сохранять шаблоны без использования Google таблиц. Сохранить такой шаблон можно либо с помощью ссылки, либо с помощью автоматически генерируемого QR-кода.

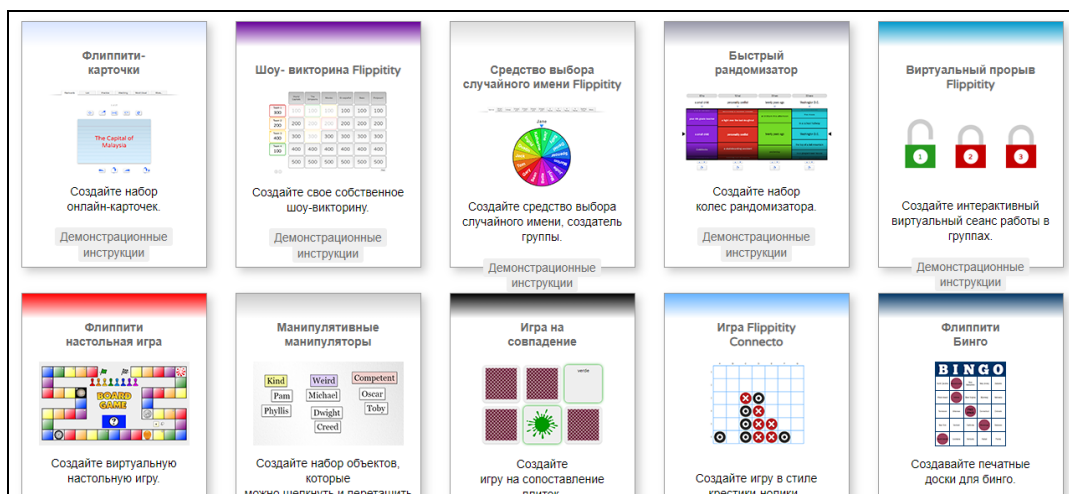


Рис. 4. Шаблоны для приложений на платформе Flippity

LearningApps (<https://learningapps.org>) – это онлайн-конструктор тренажеров (приложений) для учебного процесса.

В данном сервисе все приложения разделены по предметным категориям. Имеется возможность воспользоваться готовыми уже созданными приложениями, так и возможность разрабатывать и публиковать свои собственные приложения. Для поиска готовых приложений необходимо сначала выбрать общее направление «Математика», после чего произойдет переход на страницу с приложениями, далее можно использовать фильтр (например, «Таблица умножения») и сортировку (например, «Высоко оцененные»), после чего сервис выдаст вам все имеющиеся приложения по интересующей вас теме. Понравившееся приложение можно добавить в свою копилку, а можно рассмотреть механизм его создания, чтобы далее попробовать спроектировать собственное приложение такого же вида.

Использование этих инструментов позволяет учителю начальных классов отойти от монотонного изложения материала и сделать каждый урок динамичным, насыщенным и по-настоящему интересным для детей. Они помогают эффективно управлять вниманием учеников, быстро проверять их понимание и предоставлять обратную связь в игровом, понятном для них формате. Это не только повышает успеваемость, но и формирует позитивное отношение к учебе в целом.

В начальной школе связь учителя с родителями играет исключительно важную роль. Родители являются главными партнерами педагога в воспитании и обучении ребенка. Им необходимо быть в курсе успехов и трудностей своего ребенка, школьных событий, домашних заданий, изменений в расписании. Традиционные методы вроде записок в дневнике или редких собраний часто оказываются недостаточными или неудобными в современном динамичном ритме жизни.

Цифровые инструменты открывают новые возможности для построения прочной и оперативной связи между школой и семьей. Они позволяют:

- быстро доносить информацию до всех родителей одновременно или индивидуально;
- оперативно реагировать на возникающие вопросы или ситуации;
- делиться позитивными моментами из жизни класса (фото, видео).

Начальная школа – это критически важный период для закладки основ цифровой грамотности. Дети уже умеют пользоваться гаджетами для развлечения, но им необходимо научиться использовать технологии целенаправленно, безопасно и конструктивно. Учитель начальных классов может стать первым проводником в мир осознанного использования цифровых инструментов, научив не только потреблять контент, но и создавать его, понимать базовые принципы работы технологий и формировать навыки безопасного поведения в сети.

Эта группа инструментов ориентирована на:

- формирование базовых навыков работы с компьютером/планшетом.
- развитие алгоритмического и логического мышления через элементы программирования.

- обучение осознанному и безопасному поведению в цифровой среде.
- использование цифровых инструментов для творчества и решения задач.

Современные технологии – это не просто дополнение к привычным методам, а неотъемлемая часть эффективного и актуального образовательного процесса. В эпоху, когда цифровой мир является естественной средой обитания для наших учеников, интеграция цифровых помощников становится залогом построения осмысленного и интересного диалога с юным поколением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белоконова, С.С., Назарова, В.В. WEB-технологии в профессиональной деятельности учителя.– 2020. – 181 с.
2. Белоконова, С. С. Обзор онлайн-сервисов для разработки ЭОР для развития познавательного интереса и творческой активности учащихся / С. С. Белоконова, Л. В. Грецова, М. Г. Макаренченко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2021. – № 1. – С. 3-9. – EDN NPWORA.
3. Белоконова, С. С. Игропрактика как способ повышения вовлеченности учеников в образовательный процесс / С.С. Белоконова, А. Н. Яковлева // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : Материалы международной научно-практической интернет-конференции, Москва, 22–26 апреля 2024 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет.– 2024. – С. 341-346. – EDN OQWHUH.
4. Идрисова, А. Геймификация в образовании [Электронный ресурс] / А. Идрисова – Режим доступа: <https://skolki-project.com/blog/gejmifikatsija-v-obrazovanii>. – Дата обращения: 25.03.2025.
5. Орлова, О. В. Геймификация как способ организации обучения [Текст] / О.В. Орлова, В.Н. Титова // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2015. – №9 (162). – С. 60-64.

О.В. Илюшина, Т.А. Чистякова

ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА: ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ, ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В работе рассматриваются понятие творческой самостоятельности школьников, этапы и методы её развития, а также структура и условия для её гармоничного роста. Исследуется роль учителя и технических средств в формировании и развитии творческой самостоятельности учеников. Анализируются подходы и важные аспекты этого процесса.

Ключевые слова: Творческая самостоятельность, умственное развитие, личностный рост, аспекты творческого развития.

O.V. Ilushina, T.A. Chistyakova

CREATIVE INDEPENDENCE OF A SCHOOLCHILD: CONCEPT, CHARACTERISTICS, FEATURES OF DEVELOPMENT

Abstract. The paper examines the concept of creative independence of schoolchildren, the stages and methods of its development, as well as the structure and conditions for its harmonious growth. The role of the teacher and technical means in the formation and development of creative independence of students is investigated. The approaches and important aspects of this process are analyzed.

Key words: Creative independence, mental development, personal growth, aspects of creative development.

Современные общественные преобразования, тенденции научно-технического и экономического роста определяют новые требования к образованию молодежи, требования к её развитию, в том числе творческому. Отход от ориентации на «среднего» ученика в образовательных учрежде-

ниях и акцент на одаренных детях, развитие их способностей становятся приоритетными задачами современного образовательного процесса. Прогресс страны, региона или города напрямую зависит от способности граждан мыслить нестандартно, генерировать и внедрять инновации в различные сферы деятельности.

Современная система образования постоянно совершенствуется. Школа призвана помочь ребенку адаптироваться к нестабильным условиям жизни, сформировать защитные механизмы, научить самостоятельно решать проблемы и отстаивать свою точку зрения, то есть воспитать компетентную личность.

В свете вышеизложенного, важнейшей целью современной начальной школы является активизация творческих возможностей каждого участника образовательного процесса, создание благоприятной среды для выражения их созидательного начала. Вопрос развития творческого потенциала обучающихся не теряет своей значимости в педагогической теории и практике. Явление творчества постоянно вызывает интерес у исследователей, поскольку, согласно данным психологических исследований, лишь малая доля детей (не более 5%) демонстрируют ярко выраженную одаренность. Однако, учитывая генетически обусловленные способности, присущие каждому ребенку, а также разнообразие форм одаренности, можно предположить, что каждый ребенок обладает скрытым потенциалом, который может быть раскрыт и развит.

Детское творчество представляет собой уникальную область духовного развития, площадку для самовыражения и утверждения личности, где отчетливо проявляется индивидуальность каждого ребенка. Уникальность эта не поддается формализации и строгим правилам. Однако, раннее стимулирование и развитие способностей и талантов значительно увеличивает вероятность их полного раскрытия в будущем [1].

В юном возрасте учащиеся обладают намного большим творческим потенциалом и способностями, чем взрослые, поскольку они еще не подвержены влиянию устоявшихся и принятых обществом стереотипов и предрассудков, что позволяет им мыслить более свободно и оригинально, не фокусируясь на рамках и ограничениях, не боясь проявлять творческий потенциал.

Различают способности разного уровня – учебные и творческие. Учебные способности связаны с усвоением уже известных способов выполнения деятельности, получением знаний, умений и навыков. Творческие способности – это деятельность человека, направленная не только на создание новых по содержанию и форме материальных и духовных ценностей, но и на развитие самой личности. Творчество обеспечивается усиленной деятельностью личности, то есть ее целенаправленной активностью и трудолюбием. Отметим, что среди важных структурных компонентов творческих способностей человека выделяются следующие:

- мотивационный компонент (интерес и стремление к определенному виду труда нового по содержанию, стремление и готовность внести изменения в средства и предмет труда);
- творческие качества личности (самостоятельность, инициатива, независимость в решении конкретных задач, стремление осуществлять оригинальную деятельность);
- организационный компонент (планирование труда, организация межличностных отношений). [3]

Известный ученый и исследователь Альберт Эйнштейн в своё время подчеркивал, что потенциал для роста и развития заложен абсолютно в каждом здоровом ребенке от природы. Задача состоит в том, чтобы определить пути реализации этого потенциала, что позволит каждому ребенку достичь пика своих творческих способностей. Творчество является неотъемлемой и постоянной составляющей нормального развития всех детей.

Следует обратить внимание на аспекты, которые будут способствовать развитию детского творчества. Рассмотрим их подробно.

Первый аспект. Развивать творческие способности можно, лишь ориентируясь на индивидуально-психологические особенности учащихся и психологическую готовность педагога к реализации методов работы с детьми младшего школьного возраста. Отметим значимые моменты этого аспекта. Выбор методов и методик творческой работы зависит, в первую очередь, от возраста учащихся, их развития, интересов, характера. Заботясь о развитии творческих способностей у школьников, привлекая их к самостоятельному, интересному творческому труду, мы создаем не-

обходимые условия для развития всех без исключения психических и психологических сторон и качеств учащихся. Способности тесно связаны с положительным отношением к соответствующей деятельности, интересом к ней, склонностью заниматься ею добровольно и с азартом. Оба фактора – интеллектуальный и эмоциональный – одинаково оказываются необходимыми для акта творчества.

Очень важно для творчества развивать и формулировать свое мнение, вникать в суть предложений товарища или учителя, уметь аргументировать, критиковать свои и чужие мнения, предлагать свои идеи.

Опираясь на метод Цицерона (размещение информации в пространстве), можно помочь учащимся усвоить и запомнить правописание словарных слов: медведя разместить – над дверью, машину – на столе, дерево – на окне, агронома – в горшке для цветов.

Одним из путей развития интеллектуального творческого потенциала личности является метод проектов, который базируется на взаимодействии педагога и школьника между собой и окружающей средой.

Второй аспект. Воспитывая способности детей, нужно воспитывать у них настойчивость в преодолении трудностей, без которой любые способности не дадут результатов, и создавать необходимые условия для самостоятельных действий. Известно, что творческая деятельность возможна на основе использования конкретных знаний, умений и навыков. Однако, ученики не всегда умеют самостоятельно использовать свои знания на практике, а также не всегда могут перебороть трудности в процессе выполнения творческого задания. Поэтому очень важно учителю способствовать установлению связи между их имеющимися знаниями, умениями и навыками и той задачей, что только предстоит выполнить.

Третий аспект. Неотъемлемым условием в процессе воспитания творческой личности следует считать непосредственную роль самого учителя и правильное создание им гуманной среды. Педагогами-практиками давно доказано и проверено, что ученик младшего школьного возраста должен иметь образец, пример для подражания, у него нужно зажечь искру к творчеству, то есть направить его на путь поисков. Важнейшая функция любого педагога – в том, чтобы помочь ученику своевременно осмыслить приобретенный опыт, ведь основное – снизить психологическую нагрузку в процессе обучения, именно она опасна, а не объем информации. Самая главная задача учителя в любой ситуации – создать в классе творческую атмосферу, педагог должен понимать психологическую сущность и важность этого процесса. Это прежде всего не насильственное обучение, а поощрение к познанию, уважение интеллектуальной силы, желания и способности ребенка. Важно то, что в процессе творческой деятельности человек не только меняет мир, но и, безусловно, сильно меняется сам. Чтобы ребенок мог самостоятельно познавать окружающий мир, его этому надо учить, способствовать развитию у индивида творческой активности. Творческая активность – это результат внутренней потребности личности, которая пробуждается лишь при определенных условиях, способствующих развитию естественных задатков и способностей любого человека. Поэтому очень важно выявить эти задатки, сохранить и найти пути их развития. Уровень общения педагога прежде всего предопределяется его гуманистической направленностью, отношением к детям, к своей педагогической деятельности. Талант учителя кроется, прежде всего, в умении его диалогического и при этом доброжелательного общения с учениками. Диалог выступает в роли важного и необходимого механизма развития творческого мышления.

Обратимся к современным техническим средствам и гаджетам. Заметим, что общение с компьютером тоже может способствовать формированию творческого мышления учащихся, вырабатывает решимость в принятии решений и умение вести обоснованный, содержательный диалог. Средствами компьютерно-ориентированных учебных систем можно образовать на уроке условия для «диалога» ученика с компьютером. В то же время для школьников компьютер олицетворяет виртуального собеседника. Отдельные компоненты деятельности учителя должны быть обеспечены компьютерной поддержкой, в частности, доступом к различным информационным ресурсам, программным средствам учебного назначения с тем, чтобы учитель мог выбрать из них наиболее эффективные для определенной ситуации, сложившейся в ходе конкретного учебного процесса. Передача учебных обязанностей и некоторых форм деятельности учителя и ученика компьютеру

вносит коренные изменения в дидактические системы: «учитель-ученики», «ученик-ученик»; теперь они превращаются в новые: «учитель-компьютер-ученики», «ученик-компьютер-ученик», «компьютер-ученик».

Четвертый аспект. Большое значение для детского творчества несомненно имеют и социальные контакты, в которые вступает ребенок с самого начала жизни. Творческое развитие зависит от взаимоотношений ребенка и взрослого, совместной деятельности в семье, родителей и педагогов, что создает единое социально-педагогическое пространство. Вследствие такого сотрудничества вырабатываются одинаковые взгляды на процесс развития, воспитания и обучения ребенка. Учитель не делает выбор за ученика, предоставляет ему возможность выбора различных способов поведения, общения, вообще усвоения социального опыта.

Пятый аспект. Как свидетельствует практика, к важному условию развития творческой личности относят использование в учебно-воспитательном процессе обучающих игр и игровых моментов, которые очень нравятся детям и делают процесс интересным и занимательным. Включение игр в учебно-воспитательный процесс школы оправдано как с дидактической, так и с психологической точки зрения. По характеру игровой методики выделяют следующие типы игр: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, творческие, игры-драматизации и компьютерные. Используют такие компьютерные игры в учебном процессе:

- дидактические (развивающие, учебно-контролирующие, творческие);
- сюжетно-ролевые (деловые, стратегии, игры для отдыха).

Доказано, что через игру знания детей не только уточняются и расширяются, но и качественно изменяются, приобретают осмысленный и обобщенный характер. В результате этого процесса ученики незаметно для себя быстро и с интересом усваивают заложенный в игре учебный материал. Кроме того, у каждого ребёнка при этом формируется культура воспитания важных человеческих ценностей, а также есть возможность подготовки к работе с компьютером. Важно подчеркнуть, что компьютерные учебные и игровые программы должны носить развивающий характер, реализовывать стремление ребенка к творческим действиям. То есть, компьютерные игры являются ценным методологическим инструментом, который требует не бесконтрольного, а обдуманного и осторожного применения, направленного лишь на благие цели.

Говоря о преимуществах компьютерных игр, нужно помнить следующее. Положительно оценивая обучающие игры в целом, следует учитывать, что чрезмерное увлечение играми может дать нежелательный результат. Развлекательность может оказать негативное влияние на волевые качества школьников: учеба и труд не могут основываться только на эмоционально привлекательной деятельности. Готовность к труду предполагает волевые усилия, готовность к выполнению порой малоинтересных, однако необходимых задач. [2]

Просуммировав вышеизложенное, можно сделать следующие выводы. Ключевым, самым главным, аспектом формирования творческого индивидуума, творческой личности является гармоничное взаимодействие внутренних предрасположенностей человека и, в частности, школьника и внешних обстоятельств, то есть сочетание генетической одаренности с возможностями, предоставляемыми ребенку окружающей средой и окружающей действительностью. Реализация высокого творческого потенциала требует благоприятных условий, способствующих его дальнейшему развитию. Кроме того, раскрытие творческих способностей возможно посредством применения специализированных образовательных подходов и методик. Стимулируя творческую активность учащихся, мы формируем благоприятную среду для развития всех аспектов их психики и жизни в целом. Важно вовремя заметить у ребёнка способности и желания развиваться в определённом творческом направлении, помогать ему, направлять и способствовать развитию творческой самостоятельности в настоящем и будущем.

Принимая во внимание факторы, влияющие на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, и создавая эффективную педагогическую среду в образовательном процессе, учитель и родители, а также в целом окружение ребенка могут определить оптимальные средства для развития творческой личности, а также наиболее действенные методы усвоения знаний, умений и навыков с минимальными затратами ресурсов и максимальной вовлеченностью школьника.

Педагогическая практика должна быть ориентирована на внедрение инновационных образовательных технологий, организацию профильного обучения и психологическую поддержку. В процессе воспитания и творческого развития детей ключевую роль играют родители и педагоги, создающие условия для их гармоничного развития, а именно атмосферу любви, доверия и внимания к потребностям и интересам. Психологическая безопасность, принятие личности, открытость, свобода и самостоятельность стимулируют творческий потенциал ребенка. [4]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская, Э.М., Пельяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопроса Р. Кеттелла: Метод, рекоменд.- М.: Фолиум.- 1995.- 40 с.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. - М.: Изд-во МГУ.- 1990.-367 с.
3. Борисова, Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н. В. Борисова. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов.- 2000. — 146 с.
4. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика.- 1991. — 290 с.

Е.В. Казанцева, М.А. Синчук

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ И ДУХОВНЫЙ КОПИНГ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ С УТРАТОЙ

Аннотация. В статье рассматривается модель совладающего поведения, предложенная в работах П. Вонга (Paul T. P. Wong). В данной модели особое место отводится таким видам совладания как экзистенциальный и духовный копинг при работе с утратой. Полученные данные будут полезны практикующим психологам, специалистам в сфере психологического консультирования.

Ключевые слова: копинг (совладание), модель ресурсного соответствия П. Вонга, экзистенциальный и духовный копинг, работа в пространстве личностных смыслов, способность к самотрансценденции.

E.V. Kazantseva, M.A. Sinchuk

EXISTENTIAL AND SPIRITUAL COPING IN THE PRACTICE OF WORKING WITH LOSS

Abstract. The article examines the model of coping behavior proposed in the works of Paul T. P. Wong. In this model, a special place is given to such types of coping as existential and spiritual coping when dealing with loss. The data obtained will be useful for practicing psychologists, specialists in the field of psychological counseling.

Key words: coping (coping), P. Wong's model of resource matching, existential and spiritual coping, work in the space of personal meanings, the ability to self-transcendence.

Продолжение военной операции на границах Российской Федерации делает сегодня ценностно значимым поиск новых стратегий совладания с жизненными стрессами, ситуациями отчаяния и утраты (близких людей, полноценного здоровья, личностной устойчивости, материальных благ и привычной жизнедеятельности). В связи с этим, представляется актуальным рассмотрение стратегий экзистенциального и духовного копинга в психологической работе с утратой.

Совладание (копинг) – это сознательное усилие, направленное на решение личных и межличностных проблем, а также стремление справиться со стрессом или сложной жизненной ситуацией, свести ее к минимуму или научиться справляться с ней [8].

Пауль Вонг (Paul T. P. Wong) является одним из ведущих специалистов по совладающему поведению в современном психологическом пространстве. Многолетние исследования позволили Вонгу вместе с коллегами предложить свою уникальную модель совладающего поведения. Она получила определение – модель соответствия ресурсов П. Вонга (of a resource-congruence model). Вонг одним из первых выделил различные виды стрессов: личностный стресс, финансовый стресс, рабочий стресс, семейный стресс, социальный стресс, экологический /стресс от воздействия окружающей среды [7, 52]. Первым важным тезисом модели выступает осознание того, что является источником стресса, откуда он проистекает, и какие стратегии преодоления и ресурсы будут необходимы и достаточны. Вторым важным положением концепции П. Вонга является расширение представлений о характере ресурсов актуальных для эффективного копинга. В модель совладания, были включены превентивная, трансформационная, экзистенциальная и духовная стратегии обретения ресурсов. Эти уникальные адаптивные реакции человека, обусловленные его способностями к символизму, прогнозированию будущего, саморефлексии и духовным практикам. Исследователь вводит в этот список практики коллективного и творческого преодоления трудностей. «Коллектив – это нечто большее, чем получение социальной поддержки; это означает совместные усилия всех членов группы по решению одной и той же проблемы. Например, все члены семьи объединяются, чтобы справиться со стрессом, связанным с уходом за неизлечимо больным родителем. Творческое преодоление – это поиск новых решений старых проблем; оно основано на прошлых знаниях, но порождается воображением и поиском новых путей», – указывает Вонг [9]. Автор выделяет три ключевые фактора, которые должны сложиться для того чтобы совладание показало свою эффективность. Это конгруэнтность (наличных у личности ресурсов в той стрессовой ситуации, которая обрела актуальность), запас необходимых ресурсов и способность личности к трансформации (к личностному росту в условиях кризисных ситуаций). Рассмотрим, как реализуются стратегии экзистенциального и духовного копинга в контексте модели Пауля Вонга.

В научной литературе утрата определяется, как важное кризисное, поворотное событие в жизни человека, изменяющее его систему мировоззрения [4]. Наличие утраты или ожидание ее осуществления, разворачивает человека к размышлению о своем бытии, о процессе проживания своей жизни. Это создает необходимый контекст реализации поведенческих, когнитивно-эмоциональных и экзистенциальных стратегий совладания. Отдельные авторы отмечают наличие глубинных уровней психического отреагирования при столкновении с ситуацией утраты и горевания. Магомед-Эминов пишет: «Чтобы не ограничивать работу горя лишь страданием, отчуждающим человека от мира и от себя, нужно увидеть два других горизонта – испытания, стойкости и роста, развития, трансформации» [3, 114].

Современное осмысление копинга предлагает рассматривать его как иерархически организованную систему, включающую разнообразные уровни психической структуры. «Иерархическая структура копинга связывает способы совладания с развитием регуляции и жизнестойкости» [8, 22-23].

В иерархии стратегий совладания экзистенциальный и духовный копинг занимают высшие наиболее значимые в структуре личности уровни ее функционирования. Они выполняют организующую и соподчиняющую функцию для других процессов входящих в общую систему совладания. При переживании тяжелого горя человек входит в состояние соматического дистресса (что отражает физиологический уровень функционирования). В качестве телесной симптоматики проявляется: потеря аппетита, нарушение сна и ощущение стеснения в груди, состояние апатии. На когнитивном уровне возникает потребность в нахождении и объяснений причин произошедшего. На эмоциональном уровне страх и тревога связаны с утратой привычного бытия, потерей возможности закрывать некоторые потребности и получать определенный ресурс. Страх о возможной смерти близкого или внезапная смерть близкого человека всегда несут в себе напоминание о собственной конечности. Избегание и отрицание этого факта не будет выступать эффективной моделью совладания. Человек должен принять для себя реальности смерти. Показателем того, что человек включился в этот процесс является активная внутриспихическая работа экзистенциального уровня. «В чем смысл жизни если я теряю жену/мужа?» «Почему я должен страдать и переносить столько горя?» «Почему это происходит именно со мной?» Вонг указывает, что все эти вопросы

неизменно приводят к поиску новых смыслов и жизненных целей, а также к возможности принятия смерти как данности [9]. В личностном пространстве актуализируется аналогичная потребность придать этому какой-то смысл найти внутреннее объяснение смерти, независимо от того, ожидалась она или переживалась.

Пауль Вонг в своих исследованиях опирается на положение Виктора Франкла, о том, что «экзистенциальный кризис может быть вызван личной трагедией или изменением нормальной жизни» [8]. Продолжая развивать идеи В. Франкла, Вонг указывает, что работа на уровне смыслов предоставляет возможность пережить экзистенциальный кризис. В своей модели экзистенциального копинга он опирается на две стратегии преодоления: экзистенциальный и религиозный способы совладания [8]. Эти два подхода имеют сходство в том, что они помогают справиться с кризисными обстоятельствами и найти выходы, при этом каждый опирается на свою систему мировоззренческих принципов и убеждений. Экзистенциальный (философский) способ справиться с ситуацией нацелен на внутреннюю работу по принятию «того, что невозможно изменить», обрести новые позитивные смыслы из разрушительных и негативных ситуаций. Религиозное совладание содержит в себе зафиксированные объяснительные модели в которые вписаны категории «Бога» и «загробной жизни». В работах В. Франкла встречается утверждение, о том что «смысл можно найти в жизни буквально до последнего мгновения, до последнего вздоха, перед лицом смерти» [5, 76]. Опора на такую позицию может способствовать буквально внутреннему личностному перерождению и «привести к превращению отчаяния в надежду и триумф» [5; 8].

Логотерапия ориентированная на смысл становится новой формой экзистенциального копинга, она позволяет устранять и заменять экзистенциальные и духовные страдания, выдвигать на первое место работу по созданию и поиску новых жизненных смыслов. В работах П. Вонга жизненные смыслы определяются как личностные ресурсы в преодолении эмоциональных и экзистенциальных страданий человека, приближающегося к смерти или пережившего утрату. Другим важным аспектом модели выступают формы поддержки человека в его повседневной деятельности. Повседневные жизненные стрессы расходуют жизненные и духовные ресурсы человека, ничего не предлагая ему взамен. В таком случае источником новых жизненных смыслов становится исследование личностной истории и изучение тех смыслов, которые существовали для человека на разных жизненных этапах. Это показывает, что человек в сложных ситуациях может становится опорой для самого себя, расширяя свое жизненное пространство и проявляя способность к самотрансценденции [1].

Описывая свою модель экзистенциального совладания Вонг делает важное замечание относительно формирования смыслов. Не в каждой ситуации и не для каждого человека совладание будет связано с работой на глубинных, экзистенциальных уровнях. Иногда в стрессовых ситуациях, в условиях ограниченного времени, для индивида важнее понять характер причинно-следственных связей и переработать информацию на когнитивном уровне, «почему произошел кризис и каковы будут его последствия» [8, 244]. Понимание причинно-следственных связей в событии повысит уровень мастерства в его преодолении. И тогда смысл обретает форму личностной ориентации в сложной жизненной ситуации.

Изучением смысловой составляющей в ситуациях с наличием травматического опыта занимаются как отечественные Д.А. Леонтьев (1999; 2003); Б.С. Братусь (1988); А. Лэнгле (2009), так и зарубежные исследователи Park and Folkman (1997); Moskowitz (2000).

В работах Парка и Фолкмана отмечается двойственная природа личностного смысла. Они выделяют ситуативный и глобальный смысл. Первый раскрывается через оценивание стрессовой ситуации, которая предшествует преодолению. Второй связан с пониманием на более высоком обобщенном уровне жизни человека и тех событий, которыми она наполнена. Глобальный смысл отождествляется со смыслом жизни, опора на который позволяет ориентироваться на будущее [9]. В исследованиях Альфреда Лэнгле, также находим разделение на два уровня работы в смысловом поле. Стратегии обретения персонального смысла могут иметь две возможные формулировки, которые по-разному будут наполнять пространство ответа. Если человек, задается вопросом «Почему это со мной происходит?», это позволяет выстраивать только цепочку причинно-следственных отношений в процессе создания ответа. «(Причина – воздействие – реакция), то хотя формально на

вопрос и будет дан ответ, но по содержанию он будет пустым», – отмечает А. Лэнгле [2, 57]. Ответ, полученный человеком не будет достаточным, даже если он будет изобиловать различными фактами и доказательствами. Второй более глубокий уровень работы в пространстве смысла связан с выдвижением вопроса «Для чего мне это?» «Зачем?» [2, 58]. Этот вопрос ориентирует человека на конечную цель или цель существования в данных условиях и при данных обстоятельствах. Ориентируясь на экзистенциальный копинг и работу со смыслами в ситуации утраты и длительного стресса, исследователи Фокман и Московиц предлагают «три стратегии совладания: позитивная переоценка происходящего, ориентированный на решение проблем копинг и наполнение жизненных событий позитивным смыслом» [9]. Отдельные авторы в своих исследованиях приходят к выводу о том, что главными ресурсами для совладания с утратами становится «достижение исполненной экзистенции» (Лэнгле) [2]; «личностная трансформация для достижения подлинной аутентичности и жизненной наполненности» (Вонг) [7]; «социокультурная среда, сохраняющая и передающая представителям группы способы совладания» (Вонг) [9].

Согласно А. Лэнгли исполненная экзистенция возможна при включении себя «в более масштабное целое, в котором он открывается и становится продуктивным, например, в семье, фирме, проекте, профессии, вере. Только на основании этих взаимосвязей человек может по-настоящему понять себя» [2]. Человек возвращает свою ценность через сопричастность к социальным условиям и тем ролям, которые он осуществлял в своей жизнедеятельности. «Быть нужным в своей среде» – это ведущая установка.

Понятие о личностной трансформации становится поворотным моментом в оценке кризисных событий. Личная трансформация связана с возможностью выдерживать изменяющиеся условия среды, развивая внутреннюю жизнестойкость, рассматривать стрессовое событие как точку личностного роста. Предпосылкой для подобных личностных изменений выступает наличие личностной аутентичности и готовности принимать жизнь во всех ее проявлениях. В работах Вонга и его коллег подчеркивается, что подлинная аутентичность связана со способностью человека наслаждаться жизнью и «верить в подлинные чудеса жизни». Эти установки работают как противодействие страху смерти.

Анализ работ, посвященных изучению ситуаций утраты показывает, что большинство исследователей склонны рассматривать процесс проживания кризиса как персональную работу отдельного человека. Если социальный контекст и поддержка со стороны близких упоминается, то скорее вскользь как один из дополнительных вариантов совладания. Пересмотр этой позиции наметился в том числе и благодаря работам П. Вонга, который проанализировал значение процесса горевания и его возможностей в условиях копинга.

Современное общество благодаря своей урбанистической структуре постепенно утрачивает ценность и смысл коллективного горевания. Исторически этот процесс был частью общей «работы по преодолению горя». Возможность делать это изолированно, не нарушая ритмов большого города, района, улицы, не выходя за пределы одной семьи или дома отделяет переживающего утрату от других участников социальной группы. В таких условиях люди забывают о том, что кто-то переживает траур, они внутренне не готовы встретиться с темой смерти и избегают ее. Социальные ритуалы и культурные практики, сопровождающие утрату, позволяют другим осознать и вернуть в свою реальность, идею смерти. С.А. Шефов пишет по этому поводу следующее: «... ритуалы нужны и тому, кто переживает утрату, и тому, кто находится рядом с ним. Первому они помогают выразить свою скорбь и тем самым выразить свои чувства, второму – помогают общаться с горящим, находить адекватный подход к нему. Лишенные ритуалов, люди иногда просто не знают, как им вести себя с человеком, которого постигла смерть близкого. И не находят ничего лучше, чем отстраняться от него, избегать проблематичной темы. В результате страдают все: горящий – от одиночества, усиливающего и без того тяжелое душевное состояние, окружающие – от дискомфорта и неспособности выдерживать эту ситуацию» [6].

Коллективное горевание выступает скрепляющей силой, позволяющей группе совместными усилиями разделить тяжесть эмоциональных переживаний и оказать необходимую поддержку человеку, переживающему утрату. Обращение к культурному, коллективному опыту проживания утраты и горевания выступает подлинной человеческой формой межличностного взаимодействия.

Примером такого коллективного экзистенциального совладания может выступать ассирийский обряд «групповой поддержки при наличии утраты близкого». Ассирийцы исповедуют христианство, формально подчиняясь Армянской православной церкви. Они сохранили удивительный обычай поддержки близких, переживающих утрату. После погребения одного из членов общины, все близкие распределяются и первые 40 дней посещают родственников усопшего не оставляя их в одиночестве. Они могут оказывать помощь по хозяйству или просто находиться в пространстве этого человека разделяя с ним трапезу или беседуя. На протяжении всего этого времени (40 дней) принято приносить сладости, как форму компенсации утраты. Психологический аспект данного обряда состоит в создании общего пространства горя, которое дробится между всеми участниками, посещающими родственников переживающих утрату. Это создает ощущение единства и целостности, дает надежду тем, кто выполняет обряд, что в их случае, они также не будут оставлены наедине со своим горем.

Экзистенциальный и духовный копинг обладает мощным совладающим эффектом в тех ситуациях, когда человек проживает процесс утраты и горевания. Поиск новых жизненных смыслов позволяет придать внутриспихической работе дополнительную силу. Экзистенциальный и духовный копинг связывает человека с его культурной средой, профессиональной и национально-религиозной общиной.

Экзистенциальный и духовный копинг возвращает индивида к подлинным аспектам человеческой культуры: взаимной поддержке, коллективной эмпатии, чувству общности и сонастроики на преодоление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зиннатова, М. В. Самотрансценденция: феноменологическое исследование /М.В. Зиннатова. // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. №3 (74).
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samotranssendentsiya-fenomenologicheskoe-issledovanie> (дата обращения: 15.03.2025).
2. Лэнгле, А. Концепция смысла В. Франкла - вклад в психотерапию /А. Лэнгле. //Экзистенциальный анализ.— 2009. № 1. – с. 47-77.
<https://aeapp.ru/PDF/Laengle-konzeptziasmysla.pdf> (дата обращения: 16.03.2025).
3. Магомед-Эминов, М. Возвращение самоидентичности личности при горе: авторский постмодернистский подход / М. Магомед-Эминов // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С.110-120.
4. Наумова, Ю. А. Изучение кризисных ситуаций: горе и утрата как значимый аспект в работе современного психолога / Ю. А. Наумова, Д. С. Цвигун // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 2(54). – С. 133-141.
5. Франкл, В., Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере /В. Франкл. 9- е. изд.- М.: Альпина-нонфикшен.– 2025. – 240 с.
6. Шефов С. А. Психология горя. /С.А. Шефов. — СПб.: Речь.— 2006.—144 с.
<https://nevapmsc.ru/wp-content/uploads/rmoppmk12.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).
7. Wong, P. T. P. (1993). Effective management of life stress: The resource–congruence model. *Stress Medicine*, 9(1), 51–60.
<https://doi.org/10.1002/SMI.2460090110>
8. Wong, P. T. P, Reker, G. T. & Peacock, E. (2006) The resource-congruence model of coping and the development of the Coping Schemas inventory. /In Wong, P. T. P., & Wong, L. C. J. (Eds.), *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*. Trinity Western University Langley, British Columbia, Canada Chapter 11: p. 223-283.
9. Wong, P. T. P. Ivancovich, D. A. (2008) The Role of Existential and Spiritual Coping in Anticipatory Grief. /In book: *Existential and Spiritual Issue in Death Attitudes*. Chapter: The Role of Existential and Spiritual Coping in Anticipatory Grief. Publisher: Lawrence Erlbaum Associates Editors: Adrian Tomer, Grafton T. Eliason, Paul T. P. Wong
<https://www.twu.ca/sites/default/files/ivancovichdebra.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).

РОЛЬ БАСКЕТБОЛА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Довольно часто педагоги кафедры физической культуры в процессе практических учебных занятий по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту» наблюдают низкий уровень владения умениями и навыками по избранному студентами игровому виду спорта, в частности баскетболу, что существенно влияет на комплектование факультетских сборных команд и на проведение соревнований внутри вуза. Низкий уровень технической подготовки студентов затрудняет также формирование сборных команд вуза, что отражается на спортивных результатах.

В статье на примере спортивной игры «Баскетбол» рассматриваются наиболее эффективные физические упражнения, игровые задания, подходы для освоения техники баскетбола, мотивации студентов к учебным занятиям по избранному виду спорта.

Ключевые слова: учебный процесс, спортивная игра баскетбол, техническая подготовка, учебный материал, творческий подход.

E.I. Kibenko, T.N. Zanina, P.V. Tkachuk

THE ROLE OF BASKETBALL IN PHYSICAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS. CURRENT PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

Abstract. Quite often, teachers of the Department of Physical Education in the process of practical training in the discipline «Elective courses in physical education and sports» observe a low level of mastery of skills and abilities in the game sport chosen by students, in particular basketball, which significantly affects the staffing of faculty teams and the holding of competitions within the university. The low level of technical training of students also complicates the formation of university teams, which is reflected in sports results.

In the article, using the example of the sports game "Basketball", the most effective physical exercises, game tasks, approaches to mastering basketball technique, motivating students to study in the chosen sport are considered.

Key words: educational process, basketball sports game, technical training, educational material, creative approach.

В Таганрогском институте имени А. П. Чехова (филиале) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» физкультурно-оздоровительные и спортивно массовые мероприятия занимают значимое место, так как являются фундаментом физического воспитания в вузе, что предполагает не только завоевание высоких наград нашими студентами на различных спортивных аренах, но немаловажным для педагогов кафедры физической культуры является обеспечение привлекательности занятий двигательной активностью. Это происходит при освоении тех или иных видов спорта, на занятиях по общей физической подготовке (ОФП), при внедрении физических упражнений, связанных с прикладной профессиональной физической подготовкой (ППФП). С этой целью педагоги кафедры физической культуры разрабатывают и внедряют новые комплексы, в которых рационально подобраны физические упражнения, направленные на сохранение и укрепление здоровья студентов, предлагают обучающимся творческие задания, например, самостоятельно составить тренировочное занятие, которое позволяло бы обучающемуся находиться в хорошей физической форме, сохраняло работоспособность на протяжении всей учебной недели. Педагоги стремятся находить индивидуальные подходы к освоению студентами теоретической информации, вести на высоком профессиональном уровне физическую и технико-

тактическую подготовку обучающихся, находить игровые задания, соответствующие подготовленности занимающихся. Вся работа кафедры физической культуры Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) направлена на то, чтобы привлечь студентов к занятиям двигательной активностью, не позволяя им снизить интерес к учебным дисциплинам, связанным с физической культурой и спортом.

Физкультурно-спортивная деятельность в вузе – мощный фактор духовно-нравственного и физического воспитания, самовоспитания и самосовершенствования, формирования у обучающихся активной жизненной позиции и здорового стиля жизни [5].

Спортивные игры издавна являлись самыми популярными видами спорта на всех континентах нашей планеты, так как они наиболее доступны для всех желающих ими заниматься, не требуют особых затрат и большого материального обеспечения.

Научно доказано, что спортивные игры положительно влияют на здоровье человека, укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, способствуют формированию осанки, развитию мышц, позволяют укрепить психическое здоровье занимающихся, приобщить их к здоровому образу жизни, способствуют профилактике асоциального поведения, создают условия для творческой самореализации личности [2; 3; 4].

В качестве примера рассмотрим такой вид спорта, как баскетбол.

Баскетбол – один из красивейших и зрелищных игровых видов спорта, который относится к наиболее популярным во всем мире. Этот вид спорта несет в себе образцовые моральные ценности, которые делают его средством образования, развития, социальной интеграции человека. Занятия баскетболом формируют такие личностные качества у обучающихся, как уважение к товарищам и к сопернику, солидарность, лояльность, честность, смелость и др.

Для того чтобы освоить спортивную игру баскетбол, обучающимся необходимо обратить внимание на такие виды подготовки, как физическую, техническую, тактическую, игровую, теоретическую, психологическую и др. Как указывает в своей работе педагог Е. И. Кибенко: «Каждый вид спортивной подготовки имеет свои цели и задачи. Обучать технике, тактике, психологической и другим видам подготовки стоит в единстве с развитием физических способностей. Комплексный подход подводит обучающихся к соревновательной деятельности, где наиболее полно проявляется тесная взаимосвязь физических качеств и технико-тактического мастерства, просматривается психологическая готовность занимающихся к участию в спортивной борьбе, выявляются межличностные отношения в учебной группе (команде)» [2, 23].

Исходя из наблюдений и опыта работы в высшем учебном учреждении, нами отмечается существенное снижение у студентов уровня владения умениями и навыками спортивной игры баскетбол. По нашему мнению, здесь можно выделить ряд проблем. Возможно, в годы обучения в общеобразовательном учреждении, будучи школьниками, учителя физической культуры не уделяли этому виду спорта должного внимания, что не позволяет студенту выбрать этот вид деятельности при освоении дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Другая причина может быть в том, что в образовательном процессе по физической культуре у школьников не были достаточно сформированы умения и навыки «школы» баскетбола, то есть самые элементарные приемы технико-тактической подготовки, что позволило бы при поступлении в вуз участвовать в соревновательной деятельности, посещать спортивную секцию по виду спорта «Баскетбол».

Во многом это связано с тем, что при проведении школьных соревнований по баскетболу больше времени стало уделяться тем видам спорта, которые быстротечны (уличный баскетбол, баскетбол 3×3), не требующие столь высокого уровня физической, технико-тактической и игровой подготовки, где было бы задействовано большое количество участников. Этот факт зачастую не позволяет поступающим в вуз определиться с видом спортивной направленности, отдавая в большинстве случаев предпочтение ОФП при освоении дисциплины «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Это также ведет к тому, что при организации физкультурно-спортивных мероприятий педагогам кафедры физической культуры сложно формировать сборные команды по видам спорта. Например, при участии во внутривузовских соревнованиях по виду спорта «Баскетбол» зачастую практически невозможно сформировать полные составы на факультетах, что не по-

звolyет полноценно провести первенства, чемпионаты, кубковые встречи, отобрать лучших спортсменов в сборные команды института для участия их в областных спортивных мероприятиях.

Это наблюдается не только в баскетболе, а также и в других игровых видах спорта. Поэтому при создании спортивных секций, педагогам в институте приходится порой не совершенствовать уже имеющуюся технико-тактическую подготовку студентов, а начинать обучение практически с начального этапа подготовки.

Рассмотрим некоторые элементы и приемы технической подготовки, которые наиболее важны при освоении такого вида спорта, как баскетбол. При постоянном их повторении и последующем совершенствовании они позволят уверенно участвовать в игровой и соревновательной деятельности.

Учебный материал по технической подготовке предполагает освоение физических упражнений, выполненных как без мяча, так и с предметом – мячом.

К наиболее важным упражнениям без мяча для освоения спортивной игры баскетбол относятся:

- упражнения, позволяющие освоить баскетбольную стойку (выполняются стоя на месте и в движении);
- упражнения, связанные с освоением положений частей тела в стойке (выполняются стоя на месте и в движении);
- упражнения, направленные на удержание равновесия тела и развитие координации движений.

Изучаются стойки с последующим передвижением и остановками; пивотирование из стойки: вперед, назад; вышагивание (вперед, назад). Осваиваются упражнения, позволяющие менять скорость передвижения, направление во время бега. Большое внимание уделяется упражнениям, дающим возможность вовремя открыться для получения мяча, осуществить подбор мяча на щите [1; 2].

Осваивая технику игры в нападении, педагогу стоит обращать внимание на физические упражнения, позволяющие обучающимся: открыться для получения мяча в одном направлении со сменой ритма и с изменением скорости; выполнять баскетбольные стойки в нападении: в основной стойке, в стойке тройной угрозы, при выполнении: броска, передачи, поворота, финтов, начала дриблинга и пр. Педагогу необходимо подобрать физические упражнения, которые позволяют студентам научиться держать контроль за мячом, при необходимости защитить мяч от соперника, правильно и безошибочно выполнять повороты (пивоты): передний, задний, остановки, повороты после остановки – без мяча и с мячом. Также обучающимся следует овладеть передачами мяча: двумя руками от груди, которые выполняются прямо или с отскоком от баскетбольной площадки. Целесообразно изучить передачи правой и левой рукой от плеча, снизу, сверху двумя руками и многие другие, которые наиболее часто используют баскетболисты в игровой и соревновательной деятельности. Большое внимание следует также уделять ведению мяча – как стоя на месте, так и в движении. Необходимо освоить броски мяча одной рукой с места и на ведении после двух шагов, изучить обманные движения (финты) – на бросок, на ведение, на передачу и др. [1; 2; 4].

Не стоит забывать о технике игры в защите. Для грамотной игры в баскетбол защита своей корзины не менее важна, чем четкая игра в нападении. Порой от защитных действий команды зависит положительный итог всей игры. К технике игры в защите, которые должен освоить обучающийся, относятся: основные защитные стойки – на месте: параллельная (стопы расположены параллельно), диагональная (одна нога выставлена вперед). Обучающимся также необходимо изучить основные принципы игры при позиционной защите, защите по всей площадке, защите против убегающего в отрыв игрока и пр. [2; 4].

Ведение мяча (дриблинг) – один из самых фундаментальных навыков, который необходимо усвоить. На начальном этапе обучения от педагога требуется дать информацию обучающимся, как

верно держать мяч, как перемещаться во время ведения, в какой игровой ситуации этот технический прием необходимо использовать.

Чтобы освоить ведение мяча, необходимо выполнять упражнения, связанные с дриблингом, как можно чаще. При этом должны быть задействованы как правая рука, так и левая (поочередно). На первом этапе это позволит закрепить теоретические знания и развить у обучающихся двигательные умения. При повторении пройденного материала и включении более сложных заданий в учебный процесс, связанный с ведением мяча, постепенно вырабатываются двигательные навыки, амбидекстрия и движения, которые связаны с повышенной координацией, что очень важно для игровой и соревновательной деятельности в баскетболе.

Для повышения уровня владения мячом используются упражнения, рекомендованные ведущими специалистами в области спортивной игры баскетбол, которые апробированы и дают хороший результат, а можно разработать комплекс физических упражнений самому педагогу, адаптируя его к условиям спортивного зала или спортивной площадки, к уровню подготовленности обучающихся. Не следует на начальном этапе, при освоении дриблинга, постоянно менять физические упражнения, усложняя условия при их выполнении. Лучше овладеть небольшим количеством упражнений, позволяющим выполнять ведение мяча быстро и качественно, например, освоить ведение мяча на месте; ведение мяча в движении (шагом, на средней скорости, на максимальной скорости); ведение мяча, меняя высоту отскока; ведение мяча с атакой баскетбольной корзины; ведения мяча правой и левой рукой с последующей остановкой и др. Далее обучающимся предлагается освоить переводы мяча с правой руки на левую, стоя на месте и в движении, затем перейти к упражнениям, позволяющим атаковать баскетбольную корзину, где может быть применена пассивная или активная защита и др.

Важно объяснить обучающимся, что при выполнении дриблинга не следует смотреть на мяч, голову необходимо держать прямо, наблюдая за тренировочным процессом, за перемещением занимающихся на игровой площадке. Также следует обратить внимание на то, что чем ниже отскок мяча от пола при ведении мяча, тем проще им управлять, поэтому при обучении следует акцентировать внимание на правильном положении рук, головы и тела. Следует помнить, что тренировать ведение мяча необходимо как правой рукой, так и левой. Целесообразно в тренировочный процесс включать подвижные игры, основным двигательным действием которых является ведение мяча, различные мини-соревнования и др. В зависимости от поставленных задач, эти средства физической культуры позволят педагогу проводить контроль, анализировать допущенные ошибки, уровень освоения технических действий занимающихся, например, могут ли обучающиеся вести мяч без зрительного контроля в течение 15, 30, 45 или 60 секунд.

При выполнении технических действий возможно допущение ошибок, своевременное исправление позволит повысить эффективность учебного процесса, будет способствовать приобретению правильного навыка выполнения технических действий. Приведем пример типичных ошибок, которые могут быть допущены при выполнении технических приемов в баскетболе (таблица 1).

Типичные ошибки при выполнении технических приемов спортивной игры баскетбол

Ошибки	Исправление	Ссылка на упражнение / тест
Обучающийся, не имея скоростных способностей, посылает мяч слишком далеко вперед, чтобы установить контакт при отскоке от пола и продолжить скоростное ведение мяча.	Начинать обучение следует с ведения мяча на месте, контролируя отскок, высота которого определяется степенью расслабления кисти руки. Параллельно следует повышать скоростные способности обучающегося. При помощи повторений, найти то расстояние, которое позволяло бы безошибочно выполнять задание педагога.	Дриблинг на месте.
При ведении мяча – слышны хлопки от соприкосновения руки с мячом.	Не забывать накладывать кисть руки на мяч так, чтобы только пальцы соприкасались с мячом. Ладонь не должна касаться мяча во время его ведения.	Ведение мяча на месте с частичной помощью педагога. Педагог может имитировать отскок мяча, чтобы помочь обучающемуся почувствовать контакт с мячом. При ведении мяча не допускаются хлопки от соприкосновения руки с мячом.
При ведении мяча, спортсмен смотрит на мяч не отрывая взгляд.	Держать голову поднятой и время от времени смотреть в сторону баскетбольной корзины.	Дать обучающемуся ориентир на стене перед ним, на котором можно сосредоточиться.
Обучающийся не способен защитить мяч от соперника (партнера) при его ведении.	Освоение переводов мяча разными способами.	Защита мяча при ведении мяча.
Обучающийся слишком медленно ведет мяч.	Послать мяч, как только возможно дальше вперед и продолжить бег за ним. Параллельно следует повышать скоростные способности обучающегося. При помощи повторений найти то расстояние, которое позволяло бы безошибочно выполнять задание педагога.	Ведение мяча в движении.
Обучающийся теряет равновесие после ведения мяча при остановке прыжком на две ноги, что приводит к ошибкам – пробежкам, неустойчивому положению.	При осуществлении остановки прыжком на две ноги не следует высоко выпрыгивать, приземляться нужно сначала на пятки, затем опускаться на полную стопу, при этом разведя ноги на ширину плеч, голова поднята.	Практика в прыжках.
Обучающийся ведет мяч слишком высоко, что не дает возможность его контролировать при смене направления.	Практиковать низкий дриблинг: на месте, в движении с изменением направления.	Контроль за высотой отскока.

Предлагаем рассмотреть некоторые примеры физических упражнений, которые позволяют освоить данный технический прием баскетбола, что будет способствовать повышению уровня умений и навыков обучающихся.

Стойка при дриблинге. Для начинающих обучаться баскетболу важно использовать правильную стойку при выполнении ведения мяча. Объяснение педагога начинается с показа положения стойки (ноги на ширине плеч), при этом ноги согнуты в коленях под углом в соответствии с выбранной высотой отскока мяча при ведении, таз немного опущен, взгляд вперед (рисунок 1). Всегда необходимо следить за равновесием и быть готовым к передвижению (рывку). При высоком дриблинге отскок мяча не должен быть выше талии, у нападающего игрока, при обыгрывании соперника, мяч должен находиться не выше середины бедра.



Рис. 1. Стойка при дриблинге

Дриблинг на месте (рисунок 2). При выполнении дриблинга на месте обучающимся нужно почувствовать движение мяча, с какой силой воздействовать на него, чтобы добиться желаемого результата. В начале освоения рекомендуют выполнять ведение правой (ведущей рукой) и левой рукой, чтобы привыкнуть к движениям с обеих сторон. Нельзя не учитывать необходимость чередования сильных и слабых отскоков мяча от пола при ведении. Дозировка может быть различной, как 10 ударов в пол, так и 20 ударов одной рукой, затем другой рукой.

На что еще нужно обратить внимание при дриблинге на месте? В положении стойки баскетболист будет находиться в основном на передней части стопы, как бы переминаясь с ноги на ногу. Это позволит в дальнейшем научиться резко начать движение в нужную для него сторону. Также можно рекомендовать обучение ведению мяча сидя на стуле. Это позволяет быстро освоить стойку баскетболиста, дает возможность научиться не смотреть на мяч, контролировать низкий отскок от пола. Изменение условий выполнения данного упражнения способствует его совершенствованию.



Рис. 2. Дриблинг на месте

Когда упражнение на месте освоено, переходят к его выполнению в ходьбе и затем в беге.

Дриблинг при движении вперед. Выполнение данного упражнения позволяет развивать у обучающихся способность контролировать и защищать мяч в движении. Существует достаточно много упражнений, которые способствуют приобретению навыков ведения мяча в движении. Например, вести мяч зигзагообразно: два шага вперед и вправо, мяч в правой руке, затем перевести мяч на левую руку и сделать также два шага вперед и влево. По мере освоения этого упражнения можно выполнить все также в обратном порядке. Педагогу следует постоянно напоминать обучающимся, что выполнять ведение мяча следует без зрительного контроля. Повышению эффективности обучения будет способствовать использование конусов или других зрительных ориентиров.

Как было ранее изложено, педагог должен уделять внимание развитию амбидекстрии. Термин «амбидекстрия» в нашем случае означает, что обучающиеся баскетболу одинаково успешно должны владеть ведением мяча обеими руками. Для этого рекомендуется выполнять такие упражнения, как кроссовер – дриблинг, при котором мяч переходит из одной руки в другую руку (в зависимости от темпа выполнения), что будет затруднять защитнику (партнеру) возможность его перехвата. Педагогу нужно подбирать такие физические упражнения, которые не имеют большой координационной сложности. Например, чередование рук во время ведения в следующей последовательности 5–4–3–2–1:

- стойка баскетболиста, левая нога полусогнута на шаг впереди, на месте выполнить ведение мяча пять раз правой рукой;
- в прыжке сменить положение ног, переведя мяч на левую руку;
- продолжить ведение мяча левой рукой пять ударов в пол;
- в прыжке сменить положение ног и выполнить перевод на правую руку, не останавливаясь сделать по четыре удара в пол правой, а затем левой рукой и т.д.

Продолжать осваивать данное упражнение по предложенной схеме, по мере освоения – выполнять все в обратном порядке, увеличивая ведение на один раз.

Перехват мяча. Обучающимся нужно предлагать упражнения, позволяющие освоить перехват мяча (рисунок 3). Например, учебную группу разделить по командам. В каждой команде по два человека. Количество игроков в команде будет зависеть от их двигательных способностей. Соответственно, чем ниже уровень умений и навыков, тем меньше в команде игроков. Размер площадки также зависит от количества играющих. Для команды, состоящей из двух игроков, можно использовать центральный круг. В центральный круг входят игроки двух команд, у каждого в руках по одному мячу. Игроки каждой команды, защищая свой мяч, должны выбить мяч у соперников, ударив по мячу и выбив его за пределы круга. Если игрок перестает вести мяч или мяч выходит за пределы круга, то этот игрок выбывает из игры. В случае фола игрок, владеющий мячом, остается на поле и продолжает игру, в то время как соперник выходит из игры. Игра продолжается в течение 1-2 минут. Побеждает команда, наибольшее количество участников которой продолжают вести мяч в пределах зоны ограничения (центральный круг, трехсекундная зона баскетбольной площадки, половина игрового поля и т. д.) до конца отведенного времени. Можно организовать серию игр для поддержания интереса, мотивации к занятиям баскетболом.



Рис. 3. Упражнение для освоения перехвата мяча

Упражнение для освоения перехода от быстрого выполнения ведения мяча к ведению на месте, умение сохранять равновесие и использовать финты в движении, переводы, передачи. Условия выполнения упражнения заключаются в том, чтобы вести мяч от лицевой линии баскетбольной площадки с остановкой на линии штрафного броска, далее с остановкой у центральной линии, затем выполнить остановку на следующей линии штрафного броска. Во время остановки выполнять различные финты, переводы, передачи. При освоении данного упражнения можно усложнить задание, передвигаясь с ведением мяча спиной вперед. Также можно предложить выполнить следующее упражнение: вести мяч до линии штрафного броска, далее следует остановка с выполнением быстрого бега на месте (выполняются шаги, словно бежишь по горячему песку), без прекращения ведения мяча и затем таким же образом переместиться к центральной линии и т. д.

Дриблинг без зрительного контроля. Одним из наиболее важных навыков является ведение мяча без зрительного контроля, научиться которому необходимо в начале освоения этого технического приема (рисунок 4). Изначально это вызывает определенные сложности, но в дальнейшем обучающиеся будут чувствовать мяч. Приведем несколько примеров упражнений различной сложности для освоения этого столь важного навыка:

- педагог на пальцах показывает различные числа, обучающиеся, выполняя ведение на месте, называют их;
- то же, но в парах, стоя лицом друг к другу. Первые номера смотрят на педагога и повторяют за ним числа, вторые громко их называют;
- можно производить различные арифметические действия с числами, показанными на пальцах педагогом;
- выполняя ведение мяча, называть цвет флажка (цветной карточки, булавы и др.), который педагог держит в руках;
- изменять направление движения в соответствии с обозначенным заранее цветом, показом направления с помощью руки педагога и пр.

Проявив творческий подход при формировании этого навыка, можно разработать различные игровые задания, которые также позволят сохранить интерес к освоению технических приемов спортивной игры баскетбол и повысят эмоциональный настрой у обучающихся.



Рис. 4. Дриблинг без зрительного контроля.

Защита мяча при ведении. Обучающимся нужно не только точно забивать мяч в баскетбольную корзину, но и уметь защитить свой мяч от соперника (рисунок 5). Для освоения ведения мяча с пассивной и активной защитой можно использовать упражнения, которые выполняются в парах, тройках, совместно с тренером. Например, при ведении мяча на месте педагог имитирует перехват незащищенного мяча, что позволяет обучающемуся увидеть свои ошибки, которые в игровой или соревновательной деятельности приведут к потере мяча. Педагог или партнер передвигается рядом с обучающимся, который продолжает вести мяч. Внимание владеющего мячом акцентируется на том, чтобы защитить свой мяч, не дать педагогу возможности выбить его из рук. В процессе освоения данного упражнения занимающимся предлагается новое задание – передвижение с ведением мяча вперед, назад, в сторону так, чтобы обучающийся пытался защитить свой мяч от соперника.



Рис. 5. Защита мяча при ведении

В рамках статьи не представляется возможным показать весь спектр технических приемов, которыми располагает спортивная игра баскетбол. Нами был проведен лишь краткий обзор одного из них. На примере дриблинга хотелось обратить внимание на тот тернистый и в то же время полный прекрасных ощущений путь, который нужно преодолеть, чтобы научиться играть в одну из самых популярных игр в нашей стране – баскетбол.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баскетбол: примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских спортивных школ олимпийского резерва / Ю. М. Портнов и др. – М.: Советский спорт.– 2009. – 100 с.
2. Кибенко, Е. И. Баскетбол: учебное пособие / Е. И. Кибенко. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та – 2014. – 116 с.

3. Кибенко, Е. И. Организация и проведение учебных занятий по баскетболу со студентами педагогических вузов: учебное пособие / Е. И. Кибенко. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2006. – 72 с.
4. Кибенко, Е. И. Основы разработки дополнительной программы предпрофессиональной подготовки по виду спорта «Баскетбол»: учебное пособие / Е. И. Кибенко; отв. ред. проф. Г. Ф. Гребенщиков. – Таганрог: Изд-во С. А. Ступина. – 2017. – 92 с.
5. Кибенко, Е. И. Физическая культура (теоретический раздел): учебное пособие / Е. И. Кибенко. – 2-е перераб. и доп. / под ред. проф. Г. Ф. Гребенщикова. – Таганрог: Изд-во С. А. Ступина. – 2017. – 220 с.

О.В. Кравченко, А.Л. Коваленко

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИКСОВ)

Аннотация. В работе приведены результаты исследования обучающего потенциала комиксов на уроках французского языка в процессе формирования навыков межкультурной компетенции. Была определена степень соответствия комиксов требованиям к аутентичным материалам, а именно критериям доступности, иллюстративности, коммуникативного содержания, лингвистического и когнитивного содержания.

Ключевые слова: комикс, компетентностный подход, аутентичные материалы, критерии, навыки межкультурной компетенции.

O.V. Kravchenko, A.L. Kovalenko

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE SKILLS BY MEANS OF AUTHENTIC MATERIALS IN FRENCH LESSONS (USING COMICS AS AN EXAMPLE)

Abstract. The paper presents the results of the study of the educational potential of comics in French lessons in the process of forming skills of intercultural competence. The degree of compliance of comics with the requirements for authentic materials, namely the criteria of accessibility, illustrativeness, communicative content, linguistic and cognitive content, was determined.

Key words: comics, competence approach, authentic materials, criteria, intercultural competence skills.

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам значимость компетентностного подхода стала неоспоримой. Важность формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также многогранность и многоаспектность данного понятия была отмечена в трудах многих зарубежных и отечественных ученых (Е.И. Багузиной, В.П. Белогрудовой, И.Л. Бим, Е.В. Брызгалиной, Н.И. Гез, Р.П. Мильруда, А.А. Петровой и др). Будучи интегрированной целью обучения иностранным языкам, коммуникативная компетенция рассматривается как сформированная способность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие в рамках обозначенной ситуации общения. Компетентностный подход предполагает системную и поэтапную работу по становлению, развитию и совершенствованию практических навыков приобщения к культурным ценностям страны изучаемого языка: реалии, речевое и неречевое поведение, безэквивалентную лексику, страноведческие знания и знания о культуре и историческом развитии страны изучаемого языка. Многокомпонентная структура коммуникативной компетенции, объединяющая такие составляющие, как лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная, межкультурная компетенции, отражает специфику обучения и изучения иностранного языка.

В данной работе мы остановимся на исследовании и описании специфики формирования навыков межкультурной компетенции средствами аутентичных материалов на уроках французского языка. Изучением проблем выделения межкультурной компетенции из ряда других коммуникативных компетенций занимались и активно занимаются не только педагоги, но лингвисты и психологи (Н.И. Белодед, А.П. Болкунович, В.А. Васильева; А.П. Миньяр-Белоручева; Т.Г. Стул, А.И. Локтев и др.). В их работах межкультурная компетенция рассматривается как способность индивида осуществлять гармоничное общение с представителями другой культуры. На одном уровне с проблемами формирования навыков межкультурного взаимодействия стоит задача отбора и обоснования отбора средств обучения иностранным языкам, которые смогут обеспечить становление прочного навыка межкультурного общения.

Среди всего многообразия материалов особое место занимают аутентичные материалы. Проблемы аутентичности и актуальность использования аутентичных материалов нашли свое отражение в исследованиях зарубежных и российских авторов. Многообразие существующих определений аутентичности позволяет их характеризовать как материалы, созданные носителями языка и используемые в учебном процессе в рамках коммуникативного подхода для имитации особенностей естественной языковой среды. Исследованием и характеристикой аутентичных материалов занимались Г.И. Воронина, К. С. Кричевская, Е. В. Носович, О. П. Мильруд, которыми была доказана их функциональность широкого охвата. В настоящее время учитель не испытывает недостатка в аутентичных материалах, основной проблемой видится задача отбора аутентичных материалов, соответствующих методическим требованиям, перечисленных и обоснованных Е.М.Шульгиной (рис.1). Это – «доступность, соответствие возрастным особенностям, коммуникативное содержание, лингвистический потенциал, когнитивный потенциал, профессиональная направленность» [9].

ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ



Рис. 1. Требования к отбору аутентичных материалов

Среди аутентичных материалов особое место занимает такой вид аутентичных текстов, как комиксы. Именно комиксы как особый вид литературного творчества, занимающий промежуточное положение между литературой и коммуникацией, позволяет читателю погрузиться в культурное и социальное измерения языка. Благодаря тем сгусткам стереотипов, которыми изобилуют тексты комиксов, можно рассчитывать на максимальное погружение в условия естественной языковой среды и иноязычной культуры, что в полной мере соответствует требованиям коммуникативного подхода к формированию навыков межкультурной компетенции.

Комикс, широко представленный во франкоязычном европейском мире и являющийся частью его культурного капитала, начал цениться в Западной Европе с 1960-х годов, особенно во Франции и Бельгии, а затем в 1980-х годах в Соединенных Штатах, в Финляндии. По мере появления комиксов меняется их аудитория – расширяется от детей до взрослых благодаря американской киноиндустрии, в которой используются адаптации графических романов Marvel. В резуль-

тате комиксы в настоящее время нравятся, читаются и ценятся людьми разных возрастов и поколений. Кроме того, комиксы получают более серьезный статус, так как становятся объектом критики, следовательно, изучения лингвистов. Комикс начинает рассматриваться (Бородо; Пирастель; Гренстин; Диамель; Морла) как особого рода мультимодальный текст, характеризующийся наличием двух семантических режимов: языковой системы и системы невербальных знаков и паравербальных средств (рис.2). В тексте комикса тесно переплетены различные типы знаков: письмо, статичное и динамичное изображение, жесты, мимика, позы, различные звуки, интонации. Одной из особенностей комиксов является тот факт, что изображение и текст нельзя разделить, не затронув при этом сообщение [1].



Рис. 2. Пример мультимодальности текста комикса

Именно эта мультимодальность, и, в первую очередь, высокая степень визуализации представляемой информации позволяет рассматривать комикс как практически идеальный аутентичный текст. Поставив задачей нашего исследования доказать полное дидактическое соответствие комикса вышеописанным требованиям к аутентичным материалам, мы планируем, проанализировав опыт использования комиксов на уроках французского языка, подтвердить высокий обучающий потенциал данного вида аутентичного текста.

В качестве материала для проведения исследования (анализа и применения в педагогической практике) были выбраны 10 наиболее читаемых, популярных и любимых не только французами, но и многими русскими детьми, комиксов: «Астериксы», «Приключения Тинтина», «Гастон Лагафф», «Блейк и Мортимер», «Смурфы», «Спиро и Фантазио», «Бекас», «Лаки Люк», «Болл и Билл», «Бабар». Именно эти комиксы, многие из которых имеют мультипликационные версии, воспринимаются обучающими как способ развлечения в процессе обучения. Грамотно продуманная методическая организация работы с ними на уроке французского языка гарантирует достижение высокого обучающего результата.

Исследование проводилось в группах начинающих (*débutants*) и продолжающих изучение французского языка (*niveau intermédiaire*). Обучающим были предложены фрагменты текстов, отобранных из комиксов в соответствии с сюжетной тематикой занятий с основной целью – формирование навыков межкультурной компетенции.

Анализ текстов комиксов на соответствие описанным выше требованиям к аутентичным материалам, позволил подтвердить предположение о возможности и эффективности использования комиксов в учебном процессе.

Возвращаясь к критериям, подтверждающим аутентичность материалов, целесообразно начать с первого критерия – критерий доступности. Данная характеристика присуща тексту комикса в полном объеме. Доступность обеспечивается, в первую очередь, высокой степенью визуализации представляемого материала. Наличие иллюстраций и дробление текста на обозначенные смыслом и ситуацией фрагменты также способствует легкому восприятию материала. Достаточно просто посмотреть на выражение лица персонажа, и можно лучше понять ситуацию. Доступность материала, достигаемая подобными средствами, имеет следствием повышение мотивации к работе с данными текстами. Кроме того, чтение комиксов воспринимается обучающимися как элемент игры. А игра, как доказано, поддерживает интерес к процессу обучения, благодаря присутствующим

щему элементу поиска, элементам состязания и соревнования, сопутствующим чтению текста подобного вида, и, соответственно, чувство удовлетворения от процесса обучения.

Основная, обозначенная выше характеристика комикса, иллюстративность, играет свою положительную роль в процессе формирования навыков межкультурной коммуникации. Благодаря наличию многочисленных картинок, являющихся неотъемлемой частью комикса, преподаватель получает возможность обратить внимание и организовать коммуникацию, обсуждая с обучающимися особенности костюмов представителей другой культуры, основные предметы и атрибуты быта французов, символику французской нации, особенности национальной внешности и характера и др. [2].

Следующий критерий – критерий «соответствия возрастным особенностям» соблюдается, в первую очередь, благодаря специфике выбора основных персонажей данного литературного жанра: полусказочные (смурфы, галлы, римляне, говорящий слон Бабар), полуволшебные герои (шпионы Блэк и Мортимер, Марсупилами), детского или подросткового возраста (Тинтин, Гастон), часто в компании питомцев (щенок Милу, белка Спип) имеют те же проблемы, что читающие аутентичный текст обучающиеся. Такие персонажи воспринимаются на уровне «такой же, как я». Данная особенность текста комикса также способствует погружению в языковую среду и оказывает благотворное влияние на процесс усвоения фоновых культурных знаний.

Знакомство обучающихся с повседневными заботами французских сверстников, безусловно, ведут за собой сравнение, сопоставление и определенные выводы о сходстве и различиях быта представителей другой нации, что является показателем становления навыков первичного межкультурного взаимодействия.

Критерий «коммуникативного содержания» следует рассматривать, изучая структуру и содержание текста. Основной специфической особенностью текста данного жанра является преобладание диалогических единств, форма и смысловое наполнение которых является ярчайшим примером разговорного французского языка. Структура текста, а именно появление высказывания в «облаке», «пузыре», обеспечивает точность адресности высказывания (рис.3).

Преобладание первого лица позволяет читающему текст стать активным участником происходящих событий. Сочетание коротких рассказов, кратких диалогов и иллюстрированных действий – отличный способ изучать французский язык без особых усилий и эффективно. Подбор лексических единиц, частота использования междометий (Ah, Oooh! Ouah! Zut alors! Parbleu!) и появление звукоподражательных слов (Dzing! Cling! Cocorico! Kikiriki! Guau meuh! Muh!) придает данному тексту яркую коммуникативную окраску. Комиксы, безусловно, помогут решить задачу пополнения и обогащения словаря лексическими единицами и фразами, используемыми в повседневной жизни.

Однако следует отметить, что высокая степень коммуникативности используемого материала требует от преподавателя четкой методической организации образовательного процесса. Использование и чередование различных методов и приемов работы с диалогическим текстом в рамках коммуникативного метода позволит учителю достичь высоких результатов в процессе формирования основных компонентов коммуникативной компетенции [3].

Особого внимания заслуживает богатство выбора тем для реализации поставленных коммуникативных задач. Существует множество комиксов на французском языке, так что каждый обучающийся найдет что-то новое и значимое для себя и в рамках собственных интересов.

Интерес лежит в основе мотивации к общению на иностранном языке. Именно лежащие в основе любого взаимодействия фоновые знания становятся важным показателем сформированности навыков межкультурной компетенции.



Рис. 2. Обеспечение точности адресности высказывания в тексте комикса

Тесно связанный с коммуникативным содержанием критерий «лингвистического потенциала» в комиксах соблюдается, прежде всего, благодаря наличию строго и четко отобранного лексического материала, позволяющего максимально емко и значимо отразить сущность возникающих и обсуждаемых героями понятий. С точки зрения грамматического потенциала, следует отметить преобладание форм первого лица, императива, сослагательного и условного наклонений, обеспечивающих высокую эмоциональную окраску повествования и интеракции [4]. Сегменты комиксов, содержащие определенные грамматические элементы, могут быть использованы в качестве презентации грамматического материала. Данные грамматические явления получают яркую событийную визуализацию, что подтверждает возможность и потенциал использования комиксов.

Вопрос соответствия текста комикса критерию «когнитивного потенциала» раскрывается, в первую очередь, в возможности создания и интерпретации скрытых, чаще всего ироничных интенций, способствующих достижению юмористического эффекта. О чем свидетельствует множество различных стилистических инструментов и семантических экспериментов в текстах комиксов. Когнитивный потенциал комикса выражается также в краткости и емкости высказываний и повествовательных предложений, что является определяющим фактором в способности к обработке, запоминанию и передаче информации. Важным компонентом, подкрепляющим данный критерий, нам кажется возможность переноса при помощи текста комикса различной лингвокультурной информации.

Последним критерием в определении степени методической эффективности аутентичных материалов определена профессиональная направленность. Анализ текстов комиксов позволяет утверждать, что данный критерий отражается в текстах комиксов, поскольку в основе большинства коммуникативных ситуаций, лежащих в основе комикса, стоят особенности повседневной жизни. Именно навыки выражать свои мысли и действия на иностранном языке и понимать собеседника в повседневной коммуникации можно считать проявлениями профессиональной направленности для школьников.

Подводя итог, следует отметить, что комиксы как вид аутентичного текста нами рассматривается как универсальное средство, позволяющее говорить об эффективном применении с целью формирования и отработки всех компонентов коммуникативной компетенции и, в первую очередь, компетенции межкультурной, компетенции, дающей возможность транслировать, иллюстрировать, демонстрировать и организовать взаимодействие в процессе обучения иностранному языку.

Опыт использования комиксов, начиная с начального этапа обучения французскому языку, принятие комикса как вида «девятого искусства», воздействующего на читателя своими функциями, подтверждает высокую эффективность данного типа аутентичных материалов для работы с лексическими единицами разговорного французского языка, коммуникативно-окрашенных грамматических явлений, и, наконец, способствует передаче не менее важного пласта фоновых знаний в процессе работы по формированию коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Borodo, M. Multimodality, translation and comics. Perspectives: Studies in Translatology.– 2015– 23 (1).– pp. 22-41.
2. Djamel, B. La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE. Synergies Algérie, 1.– 2007.– pp. 235-240.
3. Morlat, J.-M. et Tomimoto J. (2004). La bande dessinée en classe de langue. Rencontres pédagogiques du Kansaï.– 52-56.
4. Plougastel Y. Morceaux choisis dans notre mémoire collective. Le Monde, Hors-Série, Novembre-Décembre.– 2015.– pp. 24-53.
5. Белодед, Н. И., Болкунович, А. П., Васильева, В. А. Межкультурная коммуникация как особый тип коммуникации // Управление в социальных и экономических системах. – 2020. – № 29 – С. 23-25.
6. Миньяр-Белоручева, А. П. Научная коммуникация как разновидность межкультурной коммуникации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика».– 2019. Т. 16. № 4. – С.145-153.
7. Рябова, А. Ю. Комиксы – «девятое искусство» или «фабрикат» упрощения художественного текста? / А. Ю. Рябова // Иностранные языки в современном мире: Материалы международной научно-практической студенческой конференции, Ростов-на-Дону, 02 декабря 2021 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет "РИНХ".– 2021. – С. 179-182. – EDN LYVUGG.
8. Стул, Т. Г., Локтев, А. И. Проблемы межкультурной коммуникации и особенности обучения иностранных студентов-медиков на языке-посреднике // Перспективы науки.– 2019. № 3 (114). – С.76-78.
9. Шульгина Е.М. Аутентичность как одно из методических условий при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест // Язык и культура. Приложение.– 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnost-kak-odno-iz-metodicheskikh-usloviy-pri-formirovanii-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-posredstvom> (дата обращения: 12.01.2024).

Д.С. Литвинова, С.Н. Кихтенко

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ФИЗИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к разработке методических материалов по физике при изучении раздела «Тепловые явления» в 8-м классе. Также исследование раскрывает преимущества выявленных подходов, представлены самостоятельно разработанные методические материалы по указанной теме.

Ключевые слова: физика, методика, обучение, технологии, междисциплинарный подход, интеграция.

D.S. Litvinova, S.N. Kikhtenko

MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL MATERIALS FOR PHYSICAL DISCIPLINES

Abstract. The paper discusses modern approaches to the development of methodological materials in physics when studying the section «Thermal phenomena» in the 8th grade. The study also reveals the advantages of the identified approaches, and presents independently developed methodological materials on this topic.

Key words: Physics, methodology, teaching, technology, interdisciplinary approach, integration.

Школьный предмет «Физика» является многогранным и достаточно сложным, поскольку сочетает в себе три направления обучения: теория, аналитика и практика. При этом все эти направления связаны между собой. Так, изучение теории способствует формированию базовых знаний о физических элементах и процессах. Далее эти знания используются в аналитике – решении задач по физике. Наконец, полученные в ходе изучения теории и решения задач знания и умения применяются обучающимися при осуществлении лабораторных работ, часто содержащих в себе

непосредственно физический опыт. В связи с этим учителю необходимо заранее разработать методические материалы по физике, которые будут соответствовать не только требованиям предмета, но и будут учитывать современные подходы к преподаванию физических дисциплин.

Далее рассмотрим разработку методических материалов при изучении физики в 8-м классе на примере раздела «Тепловые явления» [6].

Первый подход методических разработок – это компетентностный. Компетентностный подход фокусируется на развитии ключевых навыков и способностей, а не просто на заучивании фактов. Делая упор на этом, обучающиеся лучше подготовлены к реальному миру и могут применять свои знания в любой ситуации [2].

Пример разработки методических материалов на основе компетентностного подхода указан в таблице 1.

Таблица 1.

Методические материалы по теме «Агрегатные состояния вещества» на основе компетентностного подхода

Компонент	Описание	Целевая компетенция	Форма реализации
Цель урока	Изучить физические особенности агрегатных состояний вещества и процессы переходов между ними	Предметная и мета-предметная	—
Теоретический блок	Основные агрегатные состояния Молекулярная теория Диаграмма состояний вещества	Понимание физических процессов, научное мышление	Презентация, видеолекция, раздаточный материал
Интерактивная лекция	Вопросы по ходу объяснения, обсуждение жизненных примеров (лёд, пар, пластилин и т.д.)	Коммуникативная, познавательная	Использование слайдов и интерактивной доски
Виртуальный эксперимент	Моделирование фазовых переходов (испарение, плавление, конденсация и др.)	Умение наблюдать, анализировать	PhET-симулятор, видеоопыт
Лабораторная работа	«Изучение плавления льда» с измерением температуры и построением графика	Навыки экспериментирования, анализ результатов	Бланк задания, термометр, лёд, стакан и т.д.
Групповая работа	Проект: составить постер или презентацию «Как агрегатные состояния встречаются в быту»	Коммуникативная, проектная, ИКТ-компетентность	Работа в группах с защитой проекта
Практико-ориентированное задание	Объяснить, почему при жаре тело охлаждается через пототделение	Применение знаний на практике	Письменный анализ, устное обсуждение
Дифференцированные задания	Базовый уровень: назвать состояния вещества Повышенный: объяснить переходы Высокий: график зависимости T от t	Индивидуализация обучения	Карточки с заданиями разного уровня
Рефлексия	«3 вещи, которые я узнал», «Что было интересно?», «Что я могу объяснить другу?»	Осознанность, самооценка, развитие критического мышления	Устная/письменная, через стикеры или онлайн форму
Контроль знаний	Тест с выбором, задание на соответствие, короткие письменные ответы	Проверка усвоения и логики мышления	Бумажный или Google Forms тест

Второй подход в разработке методических материалов заключается в использовании цифровых технологий обучения. Так, цифровая образовательная среда – это совокупность условий, созданных для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дис-

танционных образовательных технологий, с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя цифровые образовательные ресурсы, современные технологические средства, программные платформы, обеспечивающие освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от местонахождения обучающихся [5]. Например, при изучении темы «Температура» учитель может использовать обучающие видеоролики, разрабатывать тесты или задания в LearningApp, предложить обучающимся работу в виртуальной лаборатории и др. Примерные разработки могут быть представлены обобщенно в таблице 2.

Таблица 2.

Методические разработки с использованием цифровых технологий при изучении темы «Температура»

Элемент урока	Цифровая технология / ресурс	Цель и содержание использования	Компетенции, которые формируются	Форма реализации
Мотивация	Видео с RuTube (например, SciOne, Наука 2.0)	Короткий ролик: «Зачем измерять температуру?» Стимулирует интерес, связь с реальной жизнью	Познавательная, коммуникативная	Просмотр и обсуждение
Объяснение нового материала	Интерактивная презентация в Genially / Prezi	Визуализация понятий: температура, тепловое движение, шкалы измерения	Визуальное восприятие, структурирование информации	Демонстрация и самостоятельное изучение
Виртуальный эксперимент	PhET Simulation: "States of Matter" или "Gas Properties"	Демонстрация молекулярного движения при нагревании. Изменение температуры и давления	Умение наблюдать, интерпретировать данные, формировать выводы	Работа в парах или на интерактивной доске
Лабораторная работа онлайн	Labster / Tinkercad Simulation	Лабораторный опыт: «Измерение температуры тела и воды» в виртуальной среде	Экспериментальные навыки, безопасность, ИКТ-компетентность	Компьютерный класс / дома на платформе
Закрепление знаний	LearningApps / Wordwall	- Игры на тему «Температура и термометры»- Тесты, викторины, карточки	Закрепление понятий, вовлечённость, быстрая обратная связь	Индивидуально или фронтально
Практико-ориентированное задание	Смартфон + приложение Thermo / Sensor Kinetics	Измерение температуры окружающей среды / тела с помощью телефона	Навыки применения знаний, самостоятельность	Работа с личным устройством
Домашнее задание	Интерактивная тетрадь в Google Slides / Canva / PowerPoint	Создание мини-проекта: «Температура в разных странах мира» с графиками и фото	Проектная, ИКТ-компетентность, креативность	Индивидуально или в паре
Формирующее оценивание	Google Forms / Quizizz	Проверочный тест с автоматической проверкой	Самооценка, рефлексия, осознанность	Онлайн
Рефлексия	Padlet / Mentimeter	Ученики пишут, что нового узнали, что было сложно, задают вопросы	Рефлексивная, коммуникативная, критическое мышление	Онлайн-стена, облако слов

Далее следует указать на модульный принцип. Так, модульный урок отличается от обычного тем, что ученики учатся работать самостоятельно, общаться и помогать друг другу, оценивать свою и чужую работу. Особое внимание обращается на то, чтобы каждый обучающийся уяснил цель урока, что и как необходимо изучить на данном уроке, на чём сосредоточить своё внимание. Осознанность учебной деятельности переводит преподавателя из режима информирования в режим консультирования и управления. Роль учителя на модульном уроке – управление работой обучающихся. При такой организации работы есть возможность общаться практически с каждым обучающимся, помогать слабым и консультировать сильных. Модульное обучение активизирует

способности обучающихся, поэтому предусмотрены задания творческого характера. Такая работа оценивается отдельно. Мотивация обучения повышает интерес к предмету, занятость каждого обучающегося исключает нарушения дисциплины [4]. В таблице 3 можно представить структуру модульного урока по теме «Внутренняя энергия».

Таблица 3.

Структура модульного урока на тему «Внутренняя энергия»

Этап модуля	Содержание	Роль учителя	Деятельность обучающихся
1. Целеполагание и мотивация	Обсуждение: Зачем нам знать, что такое внутренняя энергия? Постановка цели: «Понять и объяснить...»	Обсуждает, направляет	Формулируют свои цели, пишут в тетради «Что хочу узнать»
2. Инструктаж по модулю	Объяснение структуры модуля: Что изучаем С чем работаем Как оцениваем Где искать помощь	Даёт инструкции, готовит материалы	Получают индивидуальные карточки/инструкции, изучают их самостоятельно
3. Изучение теории (базовый блок)	Работа с текстом учебника / интерактивной презентацией Схема: Что такое внутренняя энергия?	Отвечает на вопросы, помогает	Читают, заполняют таблицы, делают выводы
4. Практический блок	Выполнение заданий на понимание: Упражнения с объяснением Вопросы по схемам и рисункам	Индивидуальные консультации	Работают в парах или группах, обсуждают и сверяют ответы
5. Исследовательский блок	Простая лабораторная работа: «Нагревание воды – изменение внутренней энергии» или симуляция (PhET)	Следит за техникой безопасности, консультирует	Ставят опыт (или работают в симуляторе), записывают наблюдения, обсуждают результаты
6. Творческое задание	Мини-проект на выбор: Создай инфографику: «Как изменяется внутренняя энергия в быту» Сочини сказку/рассказ про молекулу Теплушку	Поддержка, вдохновение	Выполняют творческое задание индивидуально или в паре, представляют классу
7. Взаимооценка и самооценка	Учащиеся оценивают работу друг друга по критериям Проводят самооценку по листу достижений	Наблюдает, даёт обратную связь	Ставят отметки себе и товарищам по критериям, заполняют таблицу «Что я понял / что не понял»
8. Консультации и доработка	Возможность доработки заданий после консультации	Индивидуальная помощь	Сами обращаются за разъяснениями, уточняют непонятное
9. Итог и рефлексия	Обсуждение: Что нового узнал? Как могу применить? Рефлексия через ментальную карту, стикеры, Padlet	Подводит итоги	Формулируют ключевые идеи, записывают, делятся мыслями

Немаловажное место в обучении физики занимают межпредметные связи. Особенным при осуществлении интеграции физики с другими науками является то, что в большинстве случаев физика выступает в качестве основы объяснения процессов и свойств объектов изучения других естественнонаучных дисциплин, решения межпредметных проблем и т. п., т. е. она – средство, информационная основа, то облегчает задачу учителя – он сам или с помощью учащихся демонстрирует использование знаний по физике в других науках. Как и физика-наука, физика-предмет предоставляет другим предметам специфические обобщенные умения – экспериментальные, исследовательские, решения проблем, измерительные и т. д., а также использует общие с ними универ-

сальные приемы – универсальные учебные действия (УУД). Это означает, что при реализации интегративных связей на физике используется материал других предметов, но применяются привычные для физики методы и приемы, с которым учащиеся частично сталкивались в других предметах. Таким образом, физика готовит информационную основу для решения межпредметных проблем, а также углубляет и расширяет знания о применении обобщенных умений или действий (УУД), вооружает учащихся опытом их реализации. В этом заключаются особенности межпредметной интеграции физики с другими естественными науками. Важно, чтобы работа по реализации межпредметной интеграции была системной, постоянной, целенаправленной и общей для всех естественнонаучных предметов [3]. В качестве примера методических разработок на основе интеграции межпредметных связей можно указать те, что представлены в таблице 4 на тему «Теплопроводность».

Таблица 4.

Межпредметная интеграция на уроке физики при изучении темы «Теплопроводность»

Элемент урока	Интеграция с другими предметами	Физические методы и УУД	Деятельность учащихся	Роль учителя
Актуализация знаний	География – температурные пояса, климатические условия Биология – адаптация животных к холоду	Анализ, сравнение, определение условий	Учащиеся обсуждают примеры: «Почему белые медведи не мёрзнут?»	Организует обсуждение, показывает значимость знания о теплопередаче
Подача нового материала	Химия – строение вещества, типы кристаллических решёток Технология – выбор материалов	Обобщение, моделирование, работа с понятиями «молекула», «внутренняя энергия»	Изучают модель теплопередачи на уровне молекул, проводят сравнение теплопроводников	Объясняет, как строение вещества влияет на теплопроводность материалов
Экспериментальный блок	Информатика – работа с цифровыми термометрами, обработка данных Математика – графики	Эксперимент, наблюдение, измерение, построение графиков	Проводят опыт с металлическими стержнями (медь, алюминий, сталь): кто нагреется быстрее?	Направляет, консультирует, объясняет технику эксперимента
Анализ и обсуждение результатов	Математика – анализ таблиц, графиков Информатика – электронная таблица (Excel/Sheets)	Работа с данными, умение делать выводы	Обсуждают, какие материалы лучше проводят тепло, оформляют результаты эксперимента	Помогает интерпретировать данные, задаёт уточняющие вопросы
Творческое задание (проект)	Технология + ИЗО – проектирование тёплой одежды / термоса / утеплённого дома	Проблемное мышление, моделирование, создание решений	Выполняют мини-проект: «Как сохранить тепло?» – эскиз, материалы, физическое обоснование	Консультирует, поддерживает инициативу, организует презентацию проектов
Закрепление материала	ОБЖ – поведение при переохлаждении и ожогах Биология – теплообмен у человека	Применение знаний, межпредметные обобщения	Отвечают на вопросы: «Почему нельзя растирать обмороженные руки снегом?»	Проверяет понимание, связывает с жизненными ситуациями
Рефлексия и самооценка	—	Умение оценивать, осознавать результат, формировать выводы	Заполняют таблицу: «Что я узнал из физики, биологии, географии, химии на этом уроке?»	Организует сбор обратной связи, делает выводы по эффективности интеграции

STEAM-обучение – это современная образовательная система, которая позволяет создать условия для развития инженерного мышления у учащихся. Оно способствует формированию первоначальных технических навыков, приобщения учащихся к техническому творчеству. Например, ребенку или группе детей могут задать достаточно серьезную технологическую задачу (возможно даже реальную), при решении которой необходимо воспользоваться знанием из области физики, рассчитать при помощи математики, благодаря технологиям спроектировать и смоделировать что-то и представить готовый проект в качестве результата. В такой технологии сразу прослеживаются междисциплинарные связи предметов, что безусловно позволяет детям понять смысл, на первый взгляд казавшейся абстрактной информации. Учителя же не выступают просто передатчиками, рупорами информации, а становятся кураторами или помощниками, основная же ответственность за результат при этом лежит на учениках.

Помимо основного преимущества, что такая технология позволяет детям учиться применять свои знания, выделяются следующие:

- самостоятельность;
- самообучение;
- хорошее запоминание информации;
- развитие критического мышления;
- умение работать, в том числе в группах [1].

Так, в таблице 5 указаны разработки этапов урока на основании STEAM-обучения при закреплении знаний по разделу «Тепловые явления».

Таблица 5.

Этапы STEAM-обучения при изучении раздела «Тепловые явления»

Этап	Деятельность	Задействованные компоненты STEAM
1. Вводная мотивация	Обсуждение: «Почему чай долго остаётся горячим в термосе?»	S (наука), E (инженерия)
2. Изучение теории	Видео/анимация + интерактивная модель: теплопередача в термосе	S, T
3. Командный мини-проект	Проектирование конструкции термоса: выбор формы, материалов, дизайна	E, A, M
4. Эксперимент / симуляция	Моделирование сохранения тепла с помощью цифрового датчика / PhET	T, M
5. Презентация проектов	Защита решений: объяснение выбора конструкции и принципа действия	A, S, E
6. Рефлексия и обсуждение	Что нового узнали? Как можно применить знания в жизни?	Все компоненты STEAM

Таким образом, современные подходы к разработке методических материалов по физике должны включать в себя индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, а также отвечать требованиям современного информационного мира. Сегодня невозможно представить себе урок физики без использования инновационных и цифровых технологий. Поэтому современный педагог должен принимать во внимание данные требования и стандарты для построения эффективного образовательного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. STEM и STEAM-образование: что это и почему важно для современной школы [Электронный ресурс]. URL: <https://repit.online/blog/post/stem-i-steam-obrazovanie-cto-eto-i-pochemu-vazhno-dlya-sovremennoj-shkoly.html>
2. Амелькина, М. С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – №2. – С.47-59.
3. Мирзаева, М. М., Гайдаев, А. А. Методика осуществления межпредметной интеграции физики с дисциплинами естественнонаучного цикла при обучении физике в школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – №1. – С.97-101.
4. Осипова, Л. Г. Использование модульной технологии на уроках физики // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). Санкт-Петербург : Свое издательство– 2017. – С. 106-108.

5. Особенности использования цифровых технологий на уроках физики [Электронный ресурс]. URL: <https://na-journal.ru/6-2024-pedagogika/13407-osobennosti-ispolzovaniya-cifrovyyh-tehnologii-na-urokah-fiziki>
6. Перышкин, И. М. Физика : 8-й класс : базовый уровень : учебник : издание в pdf-формате. Москва: Просвещение. – 2024.– 255 с.

Н.В. Макарова, С.А. Бережная

ДЕФИЦИТ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Аннотация. В данной статье показана значимость фонематических процессов для становления устной речи, представлено описание экспериментального исследования фонематических представлений у детей с речевыми расстройствами.

Ключевые слова: речь, дети дошкольного возраста, фонематические процессы, фонематические представления, речевые расстройства.

N.V. Makarova, S.A. Berezhnaya

LACK OF PHONEMIC REPRESENTATIONS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. This article shows the importance of phonemic processes for the formation of oral speech, and describes an experimental study of phonemic representations in children with speech disorders.

Key words: speech, preschool children, phonemic processes, phonemic representations, speech disorders.

Согласно целевым ориентирам, изложенным в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), на этапе завершения пребывания в дошкольном образовательном учреждении, «...ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности» [9].

В связи с этим подготовка ребенка к школьному обучению становится важной задачей, требующей всестороннего комплексного подхода, поскольку включает в себя работу по овладению грамотной, развернутой речью, а также по развитию когнитивных и социальных навыков.

По мнению Т.И. Гризик, «...правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения навыков письма и чтения, которые формируются на базе устной речи. При этом дети, имеющие дефицит фонематических представлений, попадают в группу риска по возникновению в дальнейшем нарушений письменной речи – дисграфии и дислексии» [4].

Д.В. Солдатов и Л.Н. Роденкова пишут: «...фонематические процессы занимают центральное место в онтогенезе речевого развития ребенка. Формирование фонематических представлений – это сложный и длительный процесс, который включает несколько этапов и требует взаимодействия различных когнитивных функций. Важным аспектом является то, что успешное развитие фонематического восприятия к четырем годам способствует овладению как устной, так и письменной речью» [8].

В работах О.В. Аржановой отражено, что фонематические процессы представляют собой сложные механизмы, обеспечивающие восприятие, различение и использование фонем. Эти про-

цессы начинают формироваться в раннем детстве и подвергаются значительным изменениям на протяжении онтогенеза. Важно отметить, что нарушения в этих процессах могут проявляться у детей с различными речевыми расстройствами, что существенно затрудняет их речевое развитие и коммуникацию [2].

Д.А. Кузнецова показала, что у детей с речевыми расстройствами наблюдаются специфические особенности формирования фонематических представлений. Например, дети с общим недоразвитием речи могут испытывать трудности в восприятии и различении фонем, что, в свою очередь, затрудняет их способность к правильному произношению слов. Нередко у таких детей фонематическое восприятие значительно менее развито, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Это может приводить к ошибкам в артикуляции и их недостаточной комбинаторике, что необходимо учитывать при ранней диагностике и коррекции [7].

Методические разработки А.К. Богатковой и Е.Ю. Медведевой демонстрируют, что недоразвитие фонематической стороны речи ограничивает не только речевое общение, но и препятствует учебному прогрессу. Ребенок с подобными нарушениями сталкивается с трудностями в усвоении чтения и письма, что в дальнейшем может привести к снижению самооценки и нарушениям в социальной адаптации [3].

Проблемы изучения различных речевых нарушений, вошедших в группу фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФН), рассматривалась Р.Е. Левиной, А.Н. Гвоздевым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Е.А. Флериной и др. В своих работах ученые рассмотрели особенности формирования звукопроизводительной стороны речи при фонематическом недоразвитии, а также особенности развития акустических процессов, связанных с речевой функцией.

В.К. Орфинская, Е.Н. Винарская, Н.Х. Швачкин, В.И. Бельтюков, Р.Е. Левина в своих публикациях обращали внимание на то, что дефицит фонематических процессов вызывает не только трудности воспроизведения звуков речи, но и их дифференциации на слух. На этапе обучения грамоте нарушения фонематических процессов приводит к сложностям овладения орфографией.

В настоящее время, благодаря многочисленным исследованиям ученых и специалистов, имеется возможность отследить увеличивающийся рост распространенности речевых нарушений. Так, по данным Р.И. Лалаевой, Л.С. Волковой и других авторов, в середине 20 века дефекты звукопроизношения насчитывались у 17% детей, а начале 21 века процент возрос до 52,5% [7].

По сведениям с сайта «defectologiya.pro», в 2021 году количество дошкольников, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, достигло 20–25% [1].

Таким образом, проблема по выявлению, предупреждению и коррекции нарушений фонематических процессов у детей с речевыми расстройствами является значимой и востребованной для педагогов и логопедов.

В качестве гипотезы выступило следующее предположение: у детей с речевыми расстройствами наблюдается дефицит фонематических представлений, обусловленный недостаточным развитием акустического восприятия и звукопроизношения, что свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы для усовершенствования речевых навыков.

Для доказательства данной гипотезы в период с 2024 по 2025 гг. нами осуществлялось эмпирическое исследование в рамках проекта «Logo-connect», который совместно реализуют педагоги МБДОУ д/сада №52, преподаватели и студенты Таганрогского института имени А.П. Чехова. В эксперименте участвовали 10 дошкольников с речевыми расстройствами, которые посещают подготовительную к школе, логопедическую, группу.

Для проведения экспериментальной деятельности с детьми нами была создана программа логопедического обследования, для которой использовались методические разработки А. М. Быховской и Н. А. Казовой; В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко [5, 6].

Для повышения эффективности результатов диагностики, мы модифицировали авторские методики, принимая во внимание индивидуальные особенности детей с речевыми нарушениями, и выделили 3 исследовательских блока:

I блок. Исследование фонематического слуха и восприятия.

II блок. Исследование фонематических (фонетических) представлений.

III блок. Исследование фонематического анализа и синтеза.

Для оценки полученных результатов нами были разработаны специальные критерии по четырехбалльной шкале:

3 балла – все задания выполнены верно, без помощи логопеда;

2 балла – допускается не более 1 ошибки, 1 самокоррекция или 1 наводящий вопрос логопеда;

1 балл – допускается самокоррекция, или выполнение с помощью наводящих вопросов;

0 баллов – имеют место множественные ошибки во время выполнения задания или отсутствие ответа.

Максимальное количество баллов по первому блоку исследования – 18, по второму – 12, по третьему – 15. Подсчет общей суммы баллов по итогам обследования детей позволяет оценить индивидуальный уровень сформированности фонематических представлений каждого участника, констатировать дефицит и возможные нарушения вышеуказанных акустических процессов.

Результаты проведенного исследования опишем подробнее.

Первый блок программы логопедического обследования был направлен на изучение фонематического слуха и восприятия – акустических операций, которые составляют основу для дальнейшего освоения фонематических процессов и необходимых для полноценного усвоения системы речевой деятельности.

Задание 1. Данное задание разработано для выявления умения узнавать неречевые звуки и дифференцировать их на слух с помощью пар шумовых мешочков с разнообразным наполнением из круп. Исследование показало, что 20% испытуемых выполнили задание на низком уровне: например, затруднялись различить близкие по звучанию мешочки с макаронами; а также допускали ошибки при определении далеких неречевых звуков. Испытуемым, набравшим при оценке этого задания по 2 балла (30% детей), потребовалась повторная слуховая проба или инструкция, после которой воспитанники успешно определяли источник звука. Общий анализ материалов исследования констатировал, что остальные 50% воспитанников справились с заданием на высоком уровне, набрав максимальные 3 балла при выполнении.

Задание 2. Изучение данных обследования показало, что дифференциация речевых звуков вызвала трудности у всех участников экспериментальной группы и никто не выполнил пробу на высоком уровне. Так, 30% детей получили по 0-1 балла, что соответствует низкому уровню умения различать близкие по звуковому составу слова, а остальные 70% испытуемых показали средний результат, оцениваемый в 2 балла. Самая распространенная ошибка наблюдалась в определении картинок со словами-квазиомонимами *«рак-лак»* и *«рожки-ложки»*.

Задание 3. Исследование результатов по данному заданию констатировало более низкие результаты, чем в предыдущих пробах. Многие участники не смогли разложить картинки том порядке, в котором они были перечислены: 60% испытуемых справились на низком уровне, еще 30% набрали по 2 балла, что является средним показателем, а остальные 10% детей выполнили пробу достаточно успешно.

Задание 4 включало инструкцию определить на слух слог, отличающийся от остальных, и показать сигнальную карточку. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у 50% участников эксперимента задание вызвало различные трудности, соответствующие низкому уровню, 20% испытуемых выполнили задание на среднем уровне, что было оценено в 2 балла. Остальные 30% воспитанников успешно справились с процедурой, которая не вызвала у них трудностей. Большинство выявленных трудностей обусловлены нарушением способности дифференцировать согласные фонемы по акустико-артикуляционному свойству: свистящие и шипящие [ш-с], парные по признаку глухости-звонкости [т-д], [к-г], а также аффрикаты и их компоненты [ч-т].

Задание 5 включало в себя исследование умения запомнить и воспроизвести отраженно слоговые ряды. Обработка результатов показала, что 40% испытуемых были оценены достаточно низко – на 0 и/или 1 балл, 50% справились с заданием на среднем уровне (2 балла), остальные 10% набрали максимальные 3 балла при выполнении. Самая частая ошибка наблюдалась в смешении оппозиционных фонем по звонкости-глухости, что наблюдалось в следующих слоговых рядах, включающих парные по глухости-звонкости согласные: *«да-да-та»* вместо *«та-да-та»*, *«ба-ба-ба»* вместо *«па-ба-па»*, *«фа-фа-фа»* вместо *«ва-ва-фа»*.

Задание 6, направленное на изучение способности дифференцировать на слух заданные фонемы в речевом потоке, вызвало наибольшие трудности по первому блоку исследования, и показало, что 80% испытуемых набрали низкий балл, 10% достигли среднего уровня выполнения, и только 10% детей справились с заданием успешно, набрав максимальное количество баллов.

Изучение и детальный анализ ответов детей позволили нам выделить следующие виды ошибок и трудностей, возникших в процессе проведения логопедического обследования:

- нарушение умения узнавать и дифференцировать на слух неречевые звуки в процессе задания на различение пар шумовых мешочков с разнообразным наполнением из круп;
- трудности дифференциации оппозиционных по акустико-артикуляционному свойству согласных звуков;
- ошибки в различения слогов и слов, близких по звуковому составу.

Результаты исследования по блоку 1 в баллах представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты логопедического обследования по блоку 1

№	Имя ребёнка	Оценка заданий блока 1 в баллах						Общий балл
		Зад.1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад.6	
1.	Милана	0	1	0	1	2	1	5
2.	Никита	2	1	1	0	2	1	7
3.	Архип	3	2	3	3	2	2	16
4.	Нина	2	2	1	1	2	0	8
5.	Полина	3	2	2	3	1	1	12
6.	Анастасия	2	2	1	2	0	0	7
7.	Глеб	3	2	1	1	1	1	9
8.	Матвей	3	2	2	3	3	3	16
9.	Ярослав	3	2	2	1	2	1	11
10.	Екатерина	0	0	1	2	1	0	4

Второй блок диагностической программы заключался в изучении навыков фонематического анализа и фонематических представлений.

Задание 1. Изучение материалов обследования выявило, что треть группы (30%) вполне успешно продемонстрировали картинки, названия которых начинались на заданный звук, а остальные дети (70%) при поиске изображений, названия которых начинаются со звука [п], испытывали трудности разного характера.

Задание 2. Исследование показало, что большая часть испытуемых (70%) неверно справились с инструкцией, заключающейся в прослушивании коротких стихотворений, насыщенных одним звуком, а остальные 30% воспитанников продемонстрировали ошибки, достигшие среднего уровня. Высокого уровня выполнения пробы выявлено не было. Наибольшие трудности у всех участников возникли при распознавании акцентированного звука [у] в стихотворении, а самыми простыми являлись звуки [ш] и [р].

Задание 3. В условиях задания детям необходимо было найти на иллюстрациях и назвать слова из двух звуков. Анализ полученных результатов показал, что 70% воспитанников с большими трудностями выполнили задание, высокого уровня достигло 10% детей, а остальные 20% участников логопедического обследования выполнили пробы с использованием стимулирующей помощи педагога. Наиболее частая ошибка проявлялась в выборе слов, иллюстрирующих изображенные на картинках действия дрессировщика, бьющего хлыстом перед тигром: «воп», «вуаля» вместо «ап» или «оп».

Задание 4. В ходе выполнения детям необходимо было хлопнуть в ладоши при восприятии на слух слов с заданным звуком. Общий анализ результатов выявил, что у 60% участников был констатирован низкий уровень выполнения, у 20% – средний, у остальных 20% испытуемых – высокий уровень акустических процессов. У большинства детей трудности возникали при обнаруже-

нии звуков [р] и [ш] в словах, что обусловлено дефектами звукопроизношения (в их речи зафиксированы ротаизмы и сигматизмы).

Анализ результатов 2 блока экспериментальной программы позволил выявить у детей:

- трудности распознавания и выделения фонем при восприятии на слух текста, насыщенного одним звуком;
- нарушение способности узнавать и дифференцировать фонемы на фоне слова;
- ошибки выделения заданной фонемы в середине слова.

Результаты исследования детей по блоку 2 в баллах представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты логопедического обследования по блоку 2

№	Имя ребёнка	Оценка заданий блока 2 в баллах				
		Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Общий балл
1.	Милана	1	1	0	0	2
2.	Никита	2	1	1	2	6
3.	Архип	3	2	2	3	10
4.	Нина	2	0	1	1	4
5.	Полина	2	1	0	2	5
6.	Анастасия	2	1	0	0	3
7.	Глеб	1	0	1	1	3
8.	Матвей	3	2	3	3	11
9.	Ярослав	3	2	2	1	8
10.	Екатерина	0	0	0	0	0

Третий блок обследования был направлен на изучение операций элементарного фонематического анализа и синтеза и включал две группы заданий: на исследование элементарного фонематического анализа и синтеза.

Раздел 1 включал 4 задания на исследование простого (элементарного) фонематического анализа. Изучение материалов исследования показало: самой часто встречающейся ошибкой являлось то, что воспитанники называли первый слог вместо начального согласного звука в словах. Наименьшее количество ошибок наблюдалось в задании, в котором необходимо было назвать звук в конце слова: 10% испытуемых набрали максимальные 3 балла при оценке, 30% детей достигли среднего уровня выполнения, а 40% низкого уровня, набрав 0-1 баллов при оценке, что соответствует низкому уровню выполнения.

Раздел 2 включал в себя одно задание, направленное на обследование фонематического синтеза. Испытуемым необходимо было послушать звуки, произносимые по порядку, и составить из них короткие слова. Задание оказалось одним из самых сложных в целом по всей программе логопедического обследования и при оценке максимальное количество баллов получили лишь 10% испытуемых, при этом, все они использовали стимулирующую помощь и повторную инструкцию педагога. Самой распространенной ошибкой было образование слов, похожих по звучанию, например, «вау» вместо «ау».

Таким образом, анализ результатов по блоку 3 показал самые низкие результаты в ходе проведенного исследования, а также позволил констатировать:

- трудности фонематического анализа в словах при выделении первого и/или последнего звука (гласного или согласного);
- несформированность навыка фонематического синтеза при составлении слов из заданных звуков. Результаты исследования детей по блоку 3 в баллах представлены в таблице 3.

Результаты логопедического обследования по блоку 3

№	Имя ребёнка	Оценка заданий блока 3 в баллах						
		Раздел 1				Общий балл	Раздел 2	
		Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4		Зад. 1	Общий балл
1.	Милана	0	0	0	0	0	0	0
2.	Никита	0	0	0	0	0	0	0
3.	Архип	2	2	2	3	9	2	2
4.	Нина	1	0	0	1	2	1	1
5.	Полина	1	1	0	2	4	1	1
6.	Анастасия	2	1	0	0	3	0	0
7.	Глеб	1	2	2	2	7	3	3
8.	Матвей	1	0	2	2	5	1	1
9.	Ярослав	2	2	1	1	6	0	0
10.	Екатерина	0	0	0	0	0	0	0

Общий анализ материалов экспериментального исследования выявил достаточно низкие результаты логопедического обследования детей. У большинства дошкольников (70%) был констатирован низкий уровень развития фонематических процессов и уровень ниже среднего (10%), а у остальных 20% – средний уровень. Проведенное констатирующее исследование показало, что детей с высоким уровнем не обнаружено. Количественно-качественный анализ результатов в целом по методике обследования представлен на рисунке 1.

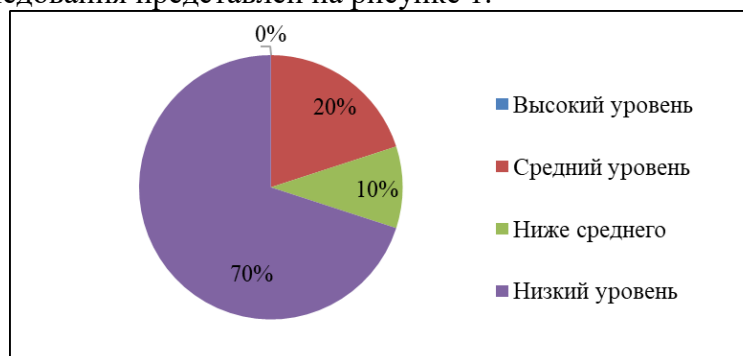


Рис. 1. Распределение участников диагностики в зависимости от уровня сформированности фонематических процессов, %.

Проведенное констатирующее исследование позволило обнаружить у всех участников эксперимента ряд недостатков фонологического развития, а именно несовершенство произносительной стороны высказывания, неполноценность фонематической сферы речи, а также недостатки когнитивной деятельности и слухового внимания. Таким образом, у воспитанников экспериментальной группы уровень сформированности фонематических процессов еще не завершен и наблюдается дефицит фонематических представлений.

Полученные данные подтверждают справедливость нашей гипотезы: у детей с речевыми расстройствами наблюдается дефицит фонематических представлений, обусловленный недостаточным развитием акустического восприятия и звукопроизношения, что свидетельствует о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы для усовершенствования речевых навыков.

Опытная работа с детьми экспериментальной группы осуществлялась с использованием детских художественных произведений Владимира Сутеева, Михаила Малышева, Валентины

Осеевой и других авторов и была реализована по трем направлениям, которые включали специфические задачи логопедической работы:

1. Развитие фонематического слуха и восприятия: совершенствование умения узнавать и различать на слух фонемы, слоги и слова.
2. Формирование фонематических представлений: способности узнавать и дифференцировать фонемы в словах (в начале, середине, конце), умения определять количество и последовательность звуков в слоге и слове.
3. Развитие операций звукового, слогового и языкового анализа и синтеза.

В настоящее время нами реализуется контрольный этап исследования, который позволит выявить эффективность проведенной коррекционно-логопедической работы с детьми.

Таким образом, практическая значимость исследования имеет несколько аспектов и заключается в следующем: во-первых, апробированная диагностическая программа может быть использована студентами педагогических вузов для проведения исследовательской работы; во-вторых, описанные методы и приемы логопедической работы могут применяться в практической деятельности специалистов и позволят повысить эффективность преодоления нарушений фонематических процессов; в-третьих, использование детских художественных произведений в процессе логопедических занятий в детском саду способствует формированию у воспитанников интереса к литературному творчеству, развитию социального опыта и представлений об окружающем мире, а также речевого развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Defectologiya.pro: [Электронный ресурс] – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/fonetiko_fonematischeskoe_nedorazvitie_rechi_ffnr_u_detej_prichinyi_simptomyi_diagnostika_i_lechenie_bolezni/ (дата обращения: 20.03.2025).
2. Аржанова, О.В. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования.– 2021. № 71-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-fonematischeskih-protsessov-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 17.01.2025).
3. Богаткова, А.К. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения // Проблемы современного педагогического образования.– 2018. № 60-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-fonematischeskoy-storony-rechi-starshih-doshkolnikov-kak-profilaktika-narusheniy-pisma-i-chteniya> (дата обращения: 23.12.2024).
4. Гризик, Т.И. Развитие речи и подготовка к обучению грамоте: метод, пособие для педагогов / Т.И. Гризик, Л.Ф. Климанова, Л.Е. Тимошук. – М.: Просвещение.– 2006. – 94 с.
5. Казова, Н.А. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / авт.-сост. А. М. Быховская, Н. А. Казова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС». – 2012. – 32 с.
6. Коноваленко, В.В., Коноваленко С.В. Экспресс-обследование фонематического слуха и готовности к звуковому анализу у детей дошкольного возраста. Пособие для логопедов. – М.: «Гном-Пресс».– 2000. – 16 с.
7. Кузнецова, Д.А. Дети с нарушениями речи: особенности фонематического восприятия // Форум молодых ученых. 2021. – №5 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-s-narusheniyami-rechi-osobennosti-fonematischeskogo-vospriyatiya> (дата обращения: 02.02.2025).
8. Логопедия. Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС.– 2006. – 680 с.
9. Солдатов, Д.В., Роденкова, Л.Н. Логопсихологические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2018.– №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopsihologicheskie-aspekty-fonematischeskogo-ontogeneza-i-dizontogeneza> (дата обращения: 27.02.2025).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013 г. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/> (дата обращения: 11.04.2025).

АНАЛИЗ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РЕЧИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлены основные результаты и выводы экспериментального исследования, посвященного изучению навыка построения разных типов предложений в речи дошкольников, посещающих логопедическую группу. Авторы описывают значимость проблемы развития лексико-грамматического строя речи детей, имеющих речевое недоразвитие.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нарушения речи, предложение, общее недоразвитие речи.

N.V. Makarova, K.N. Kovalenko

ANALYSIS OF THE SKILLS OF USING SENTENCES IN CHILDREN'S SPEECH

Abstract. The article presents the main results and conclusions of an experimental study devoted to the study of the skill of constructing different types of sentences in the speech of preschoolers attending a speech therapy group. The authors describe the importance of the problem of developing the lexical and grammatical structure of speech in children with speech underdevelopment.

Key words: preschool children; speech disorders; sentence; general speech underdevelopment.

Процесс онтогенетического развития грамматического строя речи описан в работах многих выдающихся ученых, посвятивших себя изучению лингвистики, психологии, педагогики, логопедии и психолингвистики: А.Н. Гвоздева, Н. С. Жуковой, Д.Б. Эльконина, А.М. Шахнаровича, О.С. Ушаковой, и др. В работах ученых показано, что единицей связной речи является предложение.

Автор методики построения предложений у детей с общим недоразвитием речи Н.С. Жукова детально и развернуто раскрыла появление каждого нового варианта предложения, опираясь на линейный ход детской речи по А.Н. Гвоздеву [1]. Надежда Сергеевна показала, что первые высказывания детской речи заимствованы из речи взрослых, не привязаны к грамматическим формам и, как правило, являются примерами свободного словотворчества, поскольку имеют незавершенный звуко-слоговой и морфологический вид. Постепенно их структура усложняется и растет, а наиболее важными факторами в этом процессе, по нашему мнению, являются подражание речи взрослого и динамичный рост словаря, который происходит у ребенка на втором году жизни благодаря совершенствованию функции прямохождения и под активным влиянием развития фонематического слуха. Все указанные новообразования способствуют постепенному расширению структуры предложения в речи дошкольника.

Известный психолог Гита Львовна Розенгард-Пупко в своей книге «Формирование речи у детей раннего возраста» на примере детской речи описала архитектуру предложения, начиная от самых элементарных, однословных, до многословных выражений. Она показала, что на втором году жизни для выражения своих мыслей и желаний дети используют самые элементарные речевые единицы: звуко-комплексы, аморфные слова и их сочетания. Первоначально в процессе речевого высказывания широко применяются жесты и разнообразная интонация, а первые слова являются полисемантичными и могут выполнять функцию целой фразы. Ученый отмечает, что однословные предложения, выражающие какое-либо требование, могут состоять только из имени взрослого или из одного названия предмета, например, «Кссь», то есть – «Дай кошку» или «Прогони кошку». Как только в лексиконе ребенка появляются слова-действия, он может обращаться к взрослому с просьбой, используя новый тип однословного предложения, уже выраженного глаголом, например, «Пить», «Дай», «Иди» и др. [4, с. 71-78].

На третьем году жизни, в период формирования многословных предложений, Гита Львовна приходит к выводу, что ребенок уже использует жесты значительно реже, начинает включать в высказывание свое имя и употреблять новые и разные слова для обозначения признаков и действий с предметами. В таких высказываниях глагол сначала употребляется в начальной или повелительной форме, при этом ребенок ставит его после прямого дополнения. В это время у детей появляются описательные предложения, выражающиеся в качестве ответа на вопрос взрослого. В своих фразах ребенок постепенно начинает более точно обозначать воспринятые им предметы и существующие между ними связи [4, с. 78-85]. Таким образом, к концу дошкольного возраста ребенок овладевает практически всеми правилами грамматики родного языка.

Особенности построения простых и сложных предложений у детей с нарушениями речи изучали Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Архипова, Р.Е. Левина и многие другие. В своих публикациях ученые показали, что дети данной группы часто испытывают трудности в процессе построения предложений простой конструкции: у дошкольников отмечаются ошибки в грамматически согласовании подлежащего и сказуемого, в нарушении порядка слов и пропуске членов предложения. В свою очередь, процесс построения сложных синтаксических конструкций представляет собой значительные трудности для таких детей. Им сложно овладеть навыками правильного употребления союзов и предлогов, грамматически верного согласования форм глаголов, соблюдения правил согласованности всех членов предложения, а также построения сложных предложений, имеющих придаточные части. Многие дети в процессе речевого общения заменяют сложные и многословные конструкции на более простые, неполные или полностью избегают их использования.

Данные недостатки могут быть обусловлены спецификой речевого нарушения, а именно: общим или системным недоразвитием речи, недостаточной сформированностью навыков, необходимых для овладения грамматикой.

Особые трудности в процессе построения предложения разных типов испытывают дети, имеющие такие логопедические заключения, как стертая дизартрия, фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи (ОНР).

Выдающийся ученый Р. Е. Левина, проводя работу с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, выявила следующие особенности их детской речи: дети первого уровня речевого развития имеют крайне ограниченный словарный запас, а речевая коммуникация во многом опирается на невербальные средства: жесты и мимику. Лепетные слова, используемые детьми с ОНР-1, зачастую выполняют функцию целых однословных предложений, которые становятся понятными лишь в определенных ситуациях.

У воспитанников с ОНР-2, по мнению Розы Евгеньевны, значительно возрастает речевая активность. В процессе построения высказываний дети используют более расширенный, но все еще недостаточный и искаженный словарный запас. Дошкольники с общим недоразвитием речи второго уровня, строя фразы, могут использовать в своей речи союзы и простые предлоги, имеющие элементарное значение. В спонтанной речи дети второго уровня используют только простые предложения, состоящими из двух-трех, реже четырех слов, испытывают трудности, используя предложные конструкции: опускают или заменяют предлоги, употребляют имя существительное в исходной форме. Это обусловлено ограниченным словарным запасом, который существенно отстает от нормы.

В речи детей с третьим уровнем речевого развития появляются развернутые фразы, включающие простые и распространенные предложения. Однако, их речь по-прежнему характеризуется наличием аграмматизмов, как общих, так и специфических (окказиональных форм): ошибки в употреблении падежных окончаний, простых и сложных предлогов, сложных грамматических конструкций [цит. по 2, с. 517-523].

В публикациях Е.Ф. Архиповой, Н.С. Жуковой, С.Н. Цейтлин, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной показано, что все перечисленные навыки в овладении высказыванием играют существенную роль в процессе дальнейшего речевого развития детей, поскольку они необходимы для формирования коммуникации, и для успешного обучения в школе. Поэтому разработка действенных подходов и

методик логопедической коррекции при построении высказывания для детей с нарушениями речи крайне важна, в особенности в период подготовки к школьному обучению.

Таким образом, актуальность проблемы формирования различных типов предложений в речи детей определяется значимостью процесса программирования речевого высказывания, который необходим для эффективного и полноценного общения ребенка с окружающими, а также для успешного освоения школьной программы.

Для углубленного и всестороннего анализа навыков употребления предложений в речи детей нами было продолжено исследование, начатое в 2023 году Н.В. Макаровой, Е. С. Куценко [3]. Гипотезой выступило предположение о том, что у детей, посещающих логопедическую группу, наблюдается недостаточная сформированность умений конструирования различных типов предложений, что может быть связано с несовершенством лексического и грамматического компонентов речи. Целью данного исследования являлась проверка опытным путем выдвинутой гипотезы, изучение в речи детей логопедической группы особенностей конструирования наиболее распространенных типов предложений и сравнение их с онтогенетической нормой.

Опытная работа была организована с детьми, посещающими дошкольные учреждения города Таганрога (номер 52 и номер 83). В целях более детального анализа обозначенной нами проблемы мы разделили дошкольников на две группы: дети с нарушениями в речевом развитии составили основную, экспериментальную, группу (ЭГ), а их сверстники с нормотипичным развитием, представляющие в исследовании онтогенетическую норму речи, были отнесены нами в контрольную группу (КГ). Общее количество испытуемых обеих групп составило двадцать человек.

В целях успешной реализации экспериментальной работы с участниками исследования мы доработали программу логопедического обследования Н.В. Макаровой, Е.С. Куценко, в основу которой «...были положены методические разработки Л.И. Лалаевой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой» [3, с. 361].

Программа логопедического обследования включала 6 вариантов речевых задач, которые позволяют изучить навыки построения различных типов предложений в речи детей основной и контрольной групп. Для речевых задач под номером 1, 4 и 6 предусматривалась трехбалльная система оценивания, а для задач под номером 2, 3 и 5 была разработана четырехбалльная система.

В соответствии с условиями обследования, для решения обозначенных речевых задач индивидуально каждому испытуемому предлагалось рассмотреть сюжетные изображения и/или серии сюжетных картин, а потом составить по ним предложения. Для решения отдельных речевых задач участникам предлагалось выполнить инструкции экспериментатора. Представим краткое описание логопедической программы.

Речевая задача 1. Составление простых распространенных предложений из 3-х слов по сюжетным картинкам с бытовой, знакомой тематикой.

Оборудование, используемое для диагностики, – сюжетные картины по знакомой, повседневной тематике: девочка моет руки. Девочка читает книгу. Девочка умывается. Мальчик пишет (учит уроки). Бабушка пьет чай (с плюшками). Мама (тетя) гладит кофту. Мама (тетя) стирает белье (вещи). Мама (тетя) поливает цветы. Мальчик моет посуду (тарелку). Мама (тетя) моет окно.

Речевая задача 2. Построение фраз, содержащих предлоги.

Оборудование, используемое для диагностики, – сюжетные картины по знакомой, повседневной тематике: мальчик спрятался за машиной. Девочка стоит за кроватью. Мышка сидит на коробке. Собака лежит в будке. Мальчик спрятался под машиной. Мышка стоит около коробки. Цветок лежит перед вазой.

Речевая задача 3. Составление предложений из слов, знакомых ребенку по собственному опыту, данных в начальной форме.

Речевой материал. Повар, суп, варить. Мама, наливать, чай, дочь и т.п.

Речевая задача 4. Конструирование предложений из 4-х слов с пропущенными определениями.

Оборудование, используемое для диагностики, – предложения с пропущенными словами, соответствующие жизненному опыту ребенка: У Маши (воздушные, красивые, красные) ... шары. Мама готовит (вкусный)... завтрак. Доктор лечит ... (больных) людей. Строитель строит ...

(большой, кирпичный, деревянный, каменный, красивый) дом. Бабушка сварила ... (вкусный) суп. Ваня съел ... (вкусную) конфету. Мама купила ... (красивое) платье. Маше подарили... (большого/плюшевого) мишку.

Речевая задача 5. Построение сложноподчиненных предложений.

Оборудование, используемое для диагностики, – незаконченные предложения, соответствующие жизненному опыту ребенка: Девочка плачет, потому что... Аня рада, потому что... Ваня не пошел в детский сад, потому что... Осенью птицы улетают на юг, потому что... Сереже подарили подарок, потому что... Катя одела теплый шарф, потому что... Мама дала сыну лекарство, потому что...

Речевая задача 6. Конструирование предложений по набору из четырех изображений.

Оборудование, используемое для диагностики, – серии сюжетных картин по знакомой тематике:

Серия картин № 1:

- 1 – Девочка гуляла под дождем.
- 2 – Налетел ветер и вырвал у нее зонт.
- 3 – Зонт подхватила ворона.
- 4 – Ворона сделала из зонта гнездо.

Серия картин № 2:

- 1– Мальчик и девочка нашли воробья.
- 2– Дети посадили его в варежку и пошли домой.
- 3– Дома дети накормили воробья.
- 4– Дети повесили на улице кормушку для воробья и насыпали туда семечки.

Сери картин № 3:

- 1 – Собака увидела мышку, юркнувшую в норку.
- 2 – Собака подбежала к норе и начала нюхать вход в нее.
- 3 – Собака начала рыть землю вокруг норы, чтобы достать мышку.
- 4 – Мышка выбежала из норки, а собака застряла в ней.

Задача 1. Изучение полученных от участников основной группы ответов показало, что успешное Процедура исследования: ребенку предлагаются картинки указанной серии.

Результаты исследования.

Речевая выполнение поставленной задачи показало лишь 40% участников, а у 60% был выявлен низкий и очень низкий уровень сформированности навыков построения предложений. Их речь изобиловала аграмматизмами, бедность и однообразие лексики нарушали точность и правильность речевых ответов детей. Например, по картинке, где мама гладит кофту, дети составили предложение: «Мама гладит блузку». Или, по картинке, где мальчик моет посуду, дети составили предложение: «Гладит тарелку». Некоторые испытуемые составили неполные предложения, такие как: «Мое окно», «Умывает лицо», «Делает уроки».

Изучение ответов детей контрольной группы показало, что 60% испытуемых построили предложения грамматически верно, а у 40% были констатированы лексические трудности. Исследование выявило интересные факты. Например, многие участники называли бабушку бабусей, а по картинке, где бабушка пьет чай с ватрушками, многие дети составили предложение: «Бабуся пьет чай с булочкой». Анализ результатов по речевой задаче 1 представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ результатов по речевой задаче 1

Параметры оценивания	Количество участников	
	Основная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Грамматически верное оформление высказывания	40% (4 участника)	60% (6 участников)
Недостаточность в смысловом оформлении высказывания, наличие лексических трудностей в речи	30% (3 участника)	40% (4 участника)
Несоответствие речевого ответа поставленной задаче	30% (3 участника)	0% (0 участников)

Речевая задача 2. Анализ ответов детей логопедической группы выявил в их речи ошибки в окончаниях при употреблении предложно-падежных конструкций с существительными – «на кубика», «под кубика», «на машины», а также неверное использование предлогов, например, по картинке, где цветок лежит перед вазой, дети составили предложение: «Цветок под вазой».

Изучение ответов детей контрольной группы выявило в их речи замены предлогов «за», «перед», «около» на предлоги «сзади», «на», «перед» и наречие «впереди». Например, вместо: «цветок лежит перед вазой», говорили: «цветок находится впереди вазы». Анализ результатов по речевой задаче 2 представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Анализ результатов по речевой задаче 2

Параметры оценивания	Количество участников	
	Основная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Грамматически верное оформление высказывания	10% (1 участник)	50% (5 участников)
Недостаточность в смысловом оформлении высказывания, наличие лексических трудностей в речи не превышает двух-трех зафиксированных случаев	10% (1 участник)	50% (5 участников)
Несоответствие речевого ответа поставленной задаче	30% (3 участника)	0% (0 участников)
Отсутствие фразового ответа	50% (5 участников)	0% (0 участников)
Отказ от выполнения речевой задачи	0% (0 участников)	0% (0 участников)

Речевая задача 3. Статистический анализ продуктов речевой деятельности дошкольников, входящих в основную группу (ЭГ), позволил нам выявить следующие результаты: 30% построили предложение, однако в их высказываниях отмечались нарушения в падежных конструкциях, 60% участников эксперимента не смогли выполнить поставленную задачу, 10% испытуемых долго молчали, а затем отказались от выполнения речевой задачи.

Рассмотрим подробнее речевые ответы испытуемых логопедической группы. В ходе опытной работы с дошкольниками нами были зафиксированы ошибки в согласовании слов в предложении. Например, некоторые воспитанники логопедической группы вместо предложения «Игорь купил другу красную машинку» говорили: «Игорь купить другу машинку». Отдельные испытуемые повторяли за экспериментатором услышанные слова. Например, вместо попытки построить из серии слов «Ваня, рисовать, большой, замок» предложение, дети говорили «большой замок». Некоторые участники не смогли грамматически верно согласовать существительное с предлогом. Например, вместо высказывания «Птица сидит на крыше» дошкольники строили предложение: «Птичка сидит на крыша». Многие дошкольники образовывали предложение, не связанное с серией предложенных слов. Например, вместо попытки построить предложение из «Доктор, лечить, дети» было составлено предложение: «К доктору пришел человек и сказал, что заболел».

Большинство детей контрольной, общеразвивающей, группы справились с третьей речевой задачей успешно. Несмотря на это, в процессе экспериментальной работы с нормотипичными воспитанниками нами было установлено, что 20% из них с трудом справились с речевой задачей, им потребовалась помощь педагога. Дети заменяли одно из слов, данных в начальной форме, другим словом, что не совсем соответствовало поставленной задаче. Например, вместо «Бабушка дает внучке яблоко», было построено предложение: «Бабушка дала внучку яблоко». Анализ результатов по речевой задаче 3 представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Анализ результатов по речевой задаче 3

Параметры оценивания	Количество участников	
	Основная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Грамматически верное оформление высказывания	0% (0 участников)	0% (0 участников)
Недостаточность в смысловом оформлении высказывания, наличие лексических трудностей в речи не превышает двух-трех зафиксированных случаев	30% (3 участника)	80% (8 участников)
Несоответствие речевого ответа поставленной задаче	60% (6 участников)	20% (2 участника)
Отсутствие фразового ответа	0% (0 участников)	0% (0 участников)
Отказ от выполнения речевой задачи	10% (1 участник)	0% (0 участников)

Речевая задача 4. Большинство детей логопедической группы нуждались в активной помощи экспериментатора и затруднялись определить недостающее слово в предложении. В их речи были констатированы различные грамматические ошибки, например: «десятерехэтажный дом», «лимишельки» вместо «вермишель».

Изучение ответов детей логопедической группы показало, что 20% испытуемых не испытывали трудности в процессе выполнения данной задачи; 60% дошкольников требовалась помощь экспериментатора, они затруднялись определить недостающее слово в предложении. 10% испытуемых не справились с поставленной задачей.

Опишем подробнее продукты речевой деятельности испытуемых экспериментальной группы. Некоторые дошкольники вместо определения в качестве недостающего члена предложения использовали дополнение, что не соответствовало поставленной речевой задаче.

Например, вместо предложения «Бабушка сварила вкусный суп», дети ответили: «Бабушка сварила суп с капустой». Отдельные испытуемые повторяли слова за педагогом, и только после стимулирующей помощи со стороны экспериментатора они строили предложения, но их высказывания не соответствовали поставленной задаче.

Например, вместо «Ваня съел вкусную конфету», дети ответили: «Ваня съел чупа-чупс».

Половина детей контрольной группы успешно справились с четвертой речевой задачей, а остальным потребовалась помощь педагога. Например, вместо предложения «Мама готовит вкусный завтрак», дети говорили: «Мама готовит яичницу». Анализ результатов по речевой задаче 4 представлен в таблице 4.

Таблица 4.

Анализ результатов по речевой задаче 4

Параметры оценивания	Количество участников	
	Основная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Грамматически верное оформление высказывания	20% (2 участника)	50% (5 участников)
Недостаточность в смысловом оформлении высказывания, наличие лексических трудностей в речи	60% (6 участников)	50% (5 участников)
Несоответствие речевого ответа поставленной задаче	10% (1 участник)	0% (0 участников)

Речевая задача 5. Анализ ответов детей экспериментальной группы показал, что 30% дошкольников успешно справились с поставленной задачей, 60% испытуемых строили аграмматичные предложения, 10% воспитанников логопедической группы с трудом справились с пятой речевой задачей.

Изучение речевых ответов участников логопедической группы выявило следующие трудности в построении предложений:

–ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания («*Катя одела теплый шарф, потому что сегодня осень на окне*»);

–нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм («*Девочка плачет, потому что обидеться*»);

–нарушение причинно-следственной связи («*Аня рада, потому что мячик в море утонул*», «*Серёже подарили подарок, потому что он взрослый*»).

Изучая ответы детей контрольной группы, мы пришли к выводу, что 50% дошкольников успешно справились с пятой речевой задачей. Остальные испытуемые допустили незначительные семантические ошибки. Например, вместо предложения «*Аня рада, потому что ей подарили подарок*», дошкольники говорили: «*Аня рада, потому что что-нибудь подарили*». Анализ результатов по речевой задаче 5 представлен в таблице 5.

Таблица 5.

Анализ результатов по речевой задаче 5

Параметры оценивания	Количество участников	
	Основная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Грамматически верное оформление высказывания	30% (3 участника)	50% (5 участников)
Недостаточность в смысловом оформлении высказывания, наличие лексических трудностей в речи не превышает двух-трех зафиксированных случаев	60% (6 участников)	50% (5 участников)
Несоответствие речевого ответа поставленной задаче	10% (1 участник)	0% (0 участников)
Отсутствие фразового ответа	0% (0 участников)	0% (0 участников)
Отказ от выполнения речевой задачи	0% (0 участников)	0% (0 участников)

Речевая задача 6. Исследование ответов детей логопедической группы показало, что 30% испытуемых экспериментальной группы справились с данной задачей и составленные ими предложения отражали сюжет всех четырех картинок. 40% дошкольников смогли составить распространенные предложения только по одной-двум картинкам. Многим испытуемым потребовалась помощь в поиске нужного слова. Остальные воспитанники логопедической группы с трудом справились с шестой речевой задачей. Они строили простые неинформативные предложения, которые они не смогли связать в единый логичный рассказ. Им оказывалась активная помощь со стороны экспериментатора.

Анализ материалов исследования позволил обнаружить следующие речевые недостатки детей логопедической группы:

- использование просторечной, обиходной лексики («*Дети пошли кидать снежки*»; «*Они игрались ими*».);
- нарушение причинно-следственной связи («*На улице было солнышко и гусеница сделала дыру, что бы не намокнуть*»);
- составление малоинформативных предложений («*Вышли гулять*»);
- нарушение видовременной соотнесенности глагольных форм («*Дети стали лепить снежки, и потом они игрались ими*»);
- бедность словаря (по картинке, где дети посадили воробья в варежку и понесли его домой, дети составили предложение: «*Они посадили птичку и понесли домой*»).

Полученные результаты выполнения шестой речевой задачи позволили нам сделать вывод о том, что у многих участников основной группы имели место затруднения в последовательной передаче информации о всех четырех картинках, верном обобщении действий по изображению.

Изучив ответы дошкольников общеразвивающей группы, мы пришли к выводу, что 80% детей контрольной группы успешно справились с поставленной задачей, 20% испытуемых возникли сложности в процессе выполнения речевой задачи. Дети не могли правильно подобрать нужное слово, что свидетельствует о бедности словаря. Например, вместо предложения «*Ворона принесла птенцам червяка*», дети сказали: «*Ворона принесла червячка деткам*». Анализ результатов по речевой задаче 6 представлен в таблице 6.

Таблица 6.

Анализ результатов по речевой задаче 6

Параметры оценивания	Количество участников	
	Основная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)
Грамматически верное оформление распространенных высказываний, содержащих информацию о всех четырех картинках	30% (3 участника)	80% (8 участников)
Грамматически верное оформление распространенных высказываний, содержащих информацию только о двух картинках	40% (4 участника)	20% (2 участника)
Грамматически верное оформление простых высказываний, содержащих информацию только о двух картинках	30% (3 участника)	0% (0 участников)
Отсутствие фразового ответа	0% (0 участников)	0% (0 участников)

Сравнительный анализ процесса конструирования высказываний в речи детей показал, что у испытуемых основной группы (ЭГ) преобладает средний и низкий уровень сформированности умения строить разные типы предложений. Высокий уровень речи был выявлен только у одного испытуемого.

Среди дошкольников контрольной группы преобладает высокий уровень речи. Детей с низким уровнем сформированности навыков построения предложений разных типов не выявлено. Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования представлен на рисунке 1.

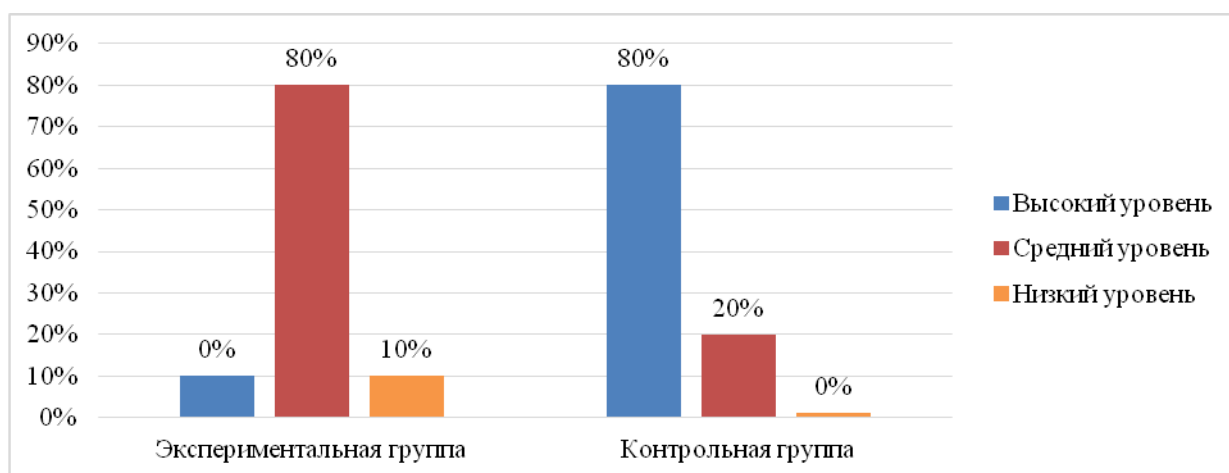


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования, %.

Проведенное сравнительное исследование позволило сделать вывод о том, что у детей с нарушениями речи наблюдается недостаточная сформированность умений конструирования различных типов предложений, что может быть связано с несовершенством лексического и грамматического компонентов речи.

Таким образом, полученные результаты подтвердили выдвинутую нами гипотезу, а изучение навыков употребления наиболее распространенных типов предложений речи детей в сравнении с онтогенетической нормой констатировало у них наличие определенных трудностей и недостатков:

- дефицит словарного запаса и использование просторечной, обиходной лексики;
- многочисленные аграмматизмы в падежных формах, предложно-падежных конструкциях;
- нарушения согласования слов в предложении;
- ошибки в лексико-грамматическом оформлении высказывания;
- наличие неполных, нераспространенных и малоинформативных предложений;
- нарушение причинно-следственной связи слов в предложении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жукова, Н.С., Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: ЭКСМО, – 2011. – 288 с.
2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, – 2008. – 703 с.
3. Макарова, Н.В., Куценко, Е.С. Характеристика навыка построения предложений разных типов у детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог. – 2023, № 1. – С. 359-367.
4. Розенгард-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста // Издательство академии педагогических наук РСФСР. – Москва. – 1963. – 96 с.

В. И. Мищенко, Е. С. Гольцева

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ОЦЕНИВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Аннотация. В статье предпринимается попытка выявить особенности субъективного оценивания различных социальных ситуаций мужчинами и женщинами. Проведенное исследование при помощи опросника «Социальные ситуации, которые являются трудными» позволило обнаружить расхождения со стереотипным представлением о традиционно трудных ситуациях для муж-

чин и женщин и реальными данными, что может свидетельствовать о трансформации поведенческих паттернов представителей обоих гендеров.

Ключевые слова: социальная ситуация, гендер, поведение, социальный стереотип, личность.

V. I. Mishchenko, E. S. Goltseva

GENDER DIFFERENCES IN THE ASSESSMENT OF SOCIAL SITUATIONS

Abstract. The article attempts to identify the features of the subjective assessment of various social situations by men and women. The conducted research using the questionnaire «Social situations that are difficult» revealed discrepancies between the stereotypical idea of traditionally difficult situations for men and women and real data, this may indicate a transformation of the behavioral patterns of representatives of both genders.

Key words: Social situation, gender, behavior, a social stereotype, personality.

Ежедневно миллионы людей включаются в одинаковые социальные ситуации и действуют в них. Примечательно, что при сходстве множества параметров этих ситуаций результат действий для каждого отдельного человека может отличаться от результатов миллионов других людей. Это зависит в том числе от того, как человек изначально, еще на стадии планирования, оценивает для себя ту ситуацию, в которой окажется и будет действовать. Действительно, многие явления в жизни человека можно понять, применяя ситуационный подход, поскольку «человек всегда находится в определенных социально-психологических условиях, в определенной жизненной ситуации и сам является ее частью» [8].

Несомненно, имеются и другие факторы, которые влияют на такие различия (например, возраст, индивидуальный опыт, личностные характеристики). В данной статье речь пойдет о факторе гендерной дифференциации, то есть можно предположить, что мужчины и женщины по-разному оценивают одни и те же социальные ситуации, и будет интересно разобраться, в чём же именно эти различия (если они есть).

В научной литературе до сих пор ведутся дискуссии о том, какой термин всё-таки употреблять – «пол» или «гендер». Первым эти понятия разграничил психолог Р. Столлер [5]. Пол указывает на биологическую принадлежность человека, а гендер – на культурные различия мужчин и женщин [2].

Гендер в психологии «представляет собой очень неоднозначное понятие, включающее множество социокультурных аспектов, определяющих нормы поведения и внешних образов женщин и мужчин, доминирующие в конкретном обществе» [4]. А «гендерная роль рассматривается как тип общественных ролей, к которым относится совокупность стереотипов поведения, детерминированных общественными ожиданиями в контексте биологического пола» [1, 112]. В данной статье, поскольку она связана с исследованием поведения личности в обществе, мы имеем дело именно с гендерными характеристиками.

Кроме того, не следует забывать, что к настоящему времени имеется достаточно фактов «о различиях в психологических характеристиках представителей мужского и женского пола, а также привлечение внимания к тем изменениям, которые произошли в системе полоролевых представлений людей (стереотипы маскулинности и фемининности стали менее полярными, чем прежде)» [5, 19].

Исследования показывают, что мужчины и женщины могут по-разному воспринимать и интерпретировать одни и те же социальные ситуации из-за влияния социальных, культурных и биологических факторов: «Гендерные особенности связаны с соответствующими мужскими и женскими стилями поведения и формами культуры, относительно которых формируются отношения субъектов. Гендерная позиция зависит от комплекса различных факторов, которые позволяют индивиду осознать собственную половую роль и самоидентифицировать гендерную принадлеж-

ность. Гендерные различия в социальной реальности основаны на фундаментальных положениях, детерминированных спецификой культуры, ментальности, традициями и т.п.» [1, 111].

То есть обратная сторона данной научной проблемы, на наш взгляд, состоит в том, что и мужчины, и женщины зачастую становятся заложниками гендерных стереотипов и ожиданий, которые в процессе культурно-исторического развития укоренились в общественном сознании и приняли форму безусловного принятия: «Степень, в которой женщины и мужчины выполняют различные социальные роли и задачи, сильно влияет на то, в какой степени оба пола будут развиваться и проявлять свои личностные и поведенческие характеристики. Структурированный опыт создает гендерные различия, которые мы часто приписываем людям в виде гендерных стандартов общества и от этого будет зависеть успешная социализация личности» [9, 258]. Также через призму гендерных стереотипов оценивается «правильность» или «неправильность» поведения личности, оценивается состоятельность мужчины или женщины как носителей определенных социальных ролей в определенных социальных ситуациях.

Социальные ситуации – это обстоятельства, в которых люди взаимодействуют друг с другом и с окружающими условиями. Это «цепь событий, включающих взаимодействие участников событий друг с другом и со средой, а также общий смысл, который участники событий придают ситуации» [3]. Эти ситуации могут включать различные элементы, такие как группы людей, культурные контексты, социальные нормы и роли, а также эмоциональные реакции и поведение участников. Примеры социальных ситуаций могут относиться к разным социально-психологическим «полярностям»: от дружеских встреч и рабочих собраний до конфликтов и кризисных ситуаций. Какова же значимость изучения социальных ситуаций в рамках психологии? Во-первых, это помогает лучше понимать поведение: изучение социальных ситуаций помогает понять, как и почему личность ведет себя определенным образом в разных контекстах. Психологи исследуют, например, как групповая динамика, социальные нормы и роли влияют на индивидуальное поведение. Также это анализ социальных взаимодействий, изучение того, как люди взаимодействуют друг с другом, как формируются отношения и какие факторы влияют на доверие, сотрудничество или конфликт и исследования эмоциональных реакций при взаимодействиях в социальных ситуациях, которые позволяют понять, как взаимодействия с другими влияют на эмоции и психологические состояния, включая стресс, удовлетворение и счастье. И, наконец, исследование культурных различий, которые тоже влияют на восприятие социальных ситуаций и межличностное поведение.

Интересны выводы, сделанные исследователями почти десять лет назад: «У мужчин происходит более выраженное развитие негативных эмоций в ответ на предъявление социально-негативного стимула. Мужчины чаще демонстрируют социальную агрессию в условиях реальной жизнедеятельности, и их оценка своего поведения более негативна в вопросах социального взаимодействия. Женщины чаще испытывают позитивные эмоции в отношении других людей, реже проявляют агрессию, их самооценка в вопросах социального взаимодействия более позитивна. В то же время готовность оказания помощи другим людям мужчины и женщины проявляют в равной степени» [7, 93-94]. «Поведение мужчин отличается более частым проявлением социально-деструктивных форм поведения на фоне повышенной склонности женщин к фрустрации, раздражению и обиде» [7, 94]. «В значительной мере относительная выраженность поведенческой и социальной активности женщин обусловлена бессознательной мотивацией, подкрепляемой гипертимностью и демонстративностью. Развитие негативных психических состояний, свойственных женщинам, происходит по аналогичному сценарию под воздействием тревожности и ригидности. Социально-деструктивные действия мужчин также являются следствием бессознательно мотивированного поведения, обусловленного негативными эмоциями и повышенной агрессивностью» [7, 96].

Таким образом, знание о социальных ситуациях и их влиянии на индивидуальное и групповое поведение является актуальным и в настоящее время, и недооценивать их значение в жизни личности было бы неверным. С другой стороны, активная личность, включаясь во взаимодействия в различных социальных ситуациях, сама влияет на эти ситуации, придавая им личностный смысл

и через это получая определенный результат, отличный от результатов других, а также, в зависимости от результатов взаимодействия в таких ситуациях, анализирует и оценивает их.

Исследования гендерных различий в оценивании разнообразных социальных ситуаций может быть весьма интересным и многогранным подходом к пониманию того, как мужчины и женщины воспринимают различные социальные взаимодействия и реагируют на них. Это те ключевые аспекты, которые можно рассмотреть в эмпирической части исследования. Итак, целью исследования мы обозначили необходимость выяснить, имеются ли различия в том, как мужчины и женщины оценивают аналогичные социальные ситуации, которые по своей сути являются универсальными для тех и других, то есть, в них могут в равной степени оказаться представители обоих гендеров. В задачи входило изучение различных подходов к классификации социальных ситуаций, а также проведение диагностического исследования. В нем приняли участие студенты очной формы обучения Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) и люди разных профессий (выборка составила 50 человек, из них 12 мужчин и 38 женщин. В выборку вошли студенты очной формы обучения и мужчины и женщины разного возраста и профессий. Средний возраст испытуемых составил 25 лет. Но в данном исследовании возраст в расчет не берется, нас интересовал только гендерный фактор).

Всем испытуемым был предложен опросник «Социальные ситуации, которые являются трудными». Ранее мы проводили исследование при помощи данного опросника: в нем респонденты-женщины отмечали большее количество ситуаций в качестве трудных, чем респонденты-мужчины, а проанализированные данные по выбранным ситуациям позволили сделать вывод, что «часть из них как раз связана с проблемой социального взаимодействия в ситуациях, когда может потребоваться помощь и когда необходимо говорить «нет». Именно так зачастую ведут себя потенциальные жертвы, стесняясь позвать на помощь или твердо ответить отказом. В любом случае в сложных социальных ситуациях индивиды демонстрируют неуверенное (пассивное) поведение. Его цель – угодить окружающим, избежать конфликта, получить социальное одобрение и скрыть свои чувства. Такое поведение не позволяет отстаивать свои законные права и, как результат, последние часто ущемляются другими. Это может привести к ситуативным проявлениям вербальной или физической агрессии» [6, 84].

В этот раз мы предположили, что субъективное оценивание социальных ситуаций как трудных у респондентов-мужчин и респондентов-женщин будет различаться. Иными словами, выбор мужчин и женщин будет отличаться качественно.

Проанализировав полученные данные, мы обнаружили, что, прежде всего, различия касаются количественной составляющей. Из 31-й ситуации, предлагаемой в опроснике для оценивания в качестве сложной, мужчины таковыми для себя отметили в общей сложности 29. То есть 93% указанных ситуаций для мужчин могут стать стрессором с последующей перспективой непродуктивного взаимодействия в такой ситуации или вообще отказа в данную ситуацию включаться.

Что касается респондентов-женщин, то в список трудных попало 23 из предложенных ситуаций (74%). Процент тоже значительный, но в сравнении с результатами мужчин, современные женщины социально более смелы и открыты, готовы экспериментировать. А мужчинам сложнее дается включение в социальное взаимодействие, большинство ситуаций у них вызывают затруднения, им нужны гарантии того, что в новой ситуации они, что называется, «не упадут лицом в грязь».

Качественно выбор респондентов тоже отличается. Мужчинами чаще всего выбирались ситуации «пойти на вечеринку» (33% от общего количества респондентов мужского пола); «пойти на дискотеку» (25 %); «публично высказывать претензии» (25 %). Также отметим некоторые другие варианты ответов респондентов-мужчин: трудными они отмечали ситуации «войти в комнату, где много людей», «быть наедине с представителем другого пола», «общаться с более старшим собеседником», «общаться с человеком более высокого статуса», «проходить собеседование», «убедить других в принятии своей точки зрения» и др.

У женщин в список максимально сложных ситуаций для них вошли следующие: «публично быть критикуемым» (21% от общего количества респондентов женского пола); «проходить собеседование» (15%); «попросить незнакомого человека о помощи» (13%); «публично высказывать

претензии» (13%). Из других трудных для респондентов-женщин ситуаций еще отметим «выступить с докладом, сообщением», «пригласить на свидание», «приватно быть критикуемым» и др.

Как видим, общий список выбранных ситуаций у женщин меньше, но число выбранных в качестве наиболее трудных у них больше. Совпадение мы видим только в выборе одной ситуации: «публично высказывать претензии». Данная социальная ситуация связана в том числе с отстаиванием своих личных границ (это умение сказать о том, что тебе что-то не нравится, что-то не подходит, что-то ты не намерен терпеть и т.п.) и, как следствие, с таким качеством личности, как уверенность в себе. Получается, эта проблема характерна для представителей обоих гендеров.

Вызывает удивление выбор мужчин, связанный с ситуациями досуга и приятного времяпровождения. Традиционно считается, что мужчины с удовольствием участвуют в мероприятиях подобного рода, но в нашем случае именно они получили оценку наиболее трудных. Однако может это всего лишь стереотип? Или современные мужчины действительно чувствуют дискомфорт в таких публичных местах и им привычней и, возможно, даже безопасней в компании двух-трех друзей или вообще в интернет-пространстве, в котором и знакомиться, и общаться им привычней. Современным мужчинам не нужно больше ходить на танцы, достаточно завести анкету на сайтах знакомств и даже не проявлять особой активности, а ждать, когда им напишут. В любом случае такие результаты поднимают вопросы не только об изменении функционала привычных социальных ситуаций, но и о трансформации поведенческих паттернов современной личности.

У женщин мы видим трудности в ситуациях, когда их критикуют, независимо от того, происходит это при третьих лицах или наедине. Конечно, в предлагаемой ситуации не уточняется, каких аспектов касается критик (работа, домашние дела, поведение, внешность, личные качества или что-то еще), но сам факт того, что женщины отмечают, что такие ситуации для них неприятны, а мужчины вообще их не выделили в качестве трудных, также может поставить под сомнение стереотипный факт о том, что мужчины не выносят критики в свой адрес, особенно при свидетелях. Полученные нами результаты не совпадают с теми выводами десятилетней давности, о которых мы упоминали выше. Говорит ли это о том, что мужчины за десять лет стали более «толстокожими» или индифферентными к мнению окружающих, – еще один вопрос, который может стать предметом исследования. Кроме того, нельзя не принимать во внимание фактор семейного воспитания: именно в семье мальчики и девочки получают первые уроки, связанные с гендерным поведением, ожидаемыми реакциями на ситуации («веди себя как девочка!», «ты же мальчик! чего ты испугался?»). Правда, в неполных семьях гендерное воспитание зачастую искажается, мальчики не видят модель мужского поведения, а девочки не получают мужской поддержки и восхищения. Кроме того, современные тенденции инфантилизации общества также не дают развиваться необходимым социальным навыкам, и тогда социальные ситуации становятся настоящим стрессором для мужчин и женщин, не научившихся вести себя как взрослые люди, всякий раз чувствующих дискомфорт даже при одной мысли о необходимости взаимодействовать в определенных обстоятельствах.

Итак, проведенное исследование позволяет говорить о том, что ожидаемые социумом и реальные оценки социальных ситуаций представителями разных гендеров зачастую не совпадают. В ответах мужчин и женщин преобладающими оказались ситуации, демонстрирующие недостаточное развитие коммуникативных навыков и навыков уверенности в себе (особенно это свойственно мужскому полу), а также ситуации собеседования и необходимости выслушивать критику (такие ситуации чаще отмечал женский пол). Говорит ли это о том, что современным мужчинам и женщинам стали доставлять дискомфорт социальные ситуации, связанные с необходимостью активной непосредственной межличностной коммуникации или о том, что содержание самих социальных ситуаций изменилось, еще предстоит изучить с разных сторон, учитывая, в частности, и другие факторы (например, фактор возраста респондентов, другие индивидуально-личностные характеристики). В любом случае мы видим гендерную дифференциацию в субъективном оценивании социальных ситуаций.

Изучение особенностей поведения личности, в том числе его обусловленность гендером, помогает в прикладном аспекте работы психолога: полученную информацию о социальных ситуациях и поведении людей в этих ситуациях можно использовать для разработки разноплановых

тренинговых программ по развитию личностного потенциала клиентов, их социальных навыков, по формированию умений адекватно реагировать на стрессовые ситуации. Всё это позволит сохранить психологическое здоровье и улучшить качество жизни современного человека: «Для полноценного развития и самореализации человеку необходимо избавиться от ограничений, накладываемых традиционным стереотипом мышления на поведение мужчин и женщин, которые представляют собой лишь условность. Свобода от подобных стереотипов (а по сути – предрассудков) дает человеку возможность обрести душевное и физическое здоровье и способность жить полной жизнью» [5, 44]. Всё вышеизложенное позволяет утверждать, что управление своей жизнью в современном обществе в большей степени зависит от индивидуально-личностных характеристик самого человека, а не от его гендерной принадлежности.

Также в рамках психологического просвещения стоит уделять внимание вопросу о развитии социальных навыков детей с самого раннего возраста. Информация об этом и практические рекомендации будут полезны родителям, воспитателям, педагогам.

Кроме того, научный интерес представляет изучение трансформации самих социальных ситуаций в эпоху цифровых технологий, их значения в жизни человека 21-го века, их роли в социализации личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова, О.О., Ветерок, Е.В. Гендерные характеристики виктимного поведения как результат нарушений социального развития // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3-1 (57). – С. 111-113.
2. Берн, Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: Нева: ОЛМА-ПРЕСС. – 2004. – 318 с.
3. Большая Российская энциклопедия. [URL]: <https://bigenc.ru/c/sotsial-naia-situatsiia-bc1169>
4. Воронова, А.В. Гендерная психология: некоторые проблемы и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2018. [URL]: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-psihologiya-nekotorye-problemy-i-perspektivy>
5. Дусказиева, Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие. – Красноярск. – 2010. – 108 с.
6. Мищенко, В.И. Представление личности о социальных ситуациях как предиктор ее виктимного поведения // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2022. – № 2 (36). – С. 82-84.
7. Мулик, А.Б., Антонов, Г.В., Улесикова, И.В., Шатыр, Ю.А. Механизмы гендерного формирования деструктивного поведения и социальной активности человека // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2016. – № 4 (34). – С. 89-99.
8. Соловьева, С.Л. Ситуативный подход к оценке психологических феноменов в клинической психологии // Медицинская психология в России. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 3. doi: 10.24412/2219-8245-2020-3-3. [URL]: <https://cyberleninka.ru/article/n/situativnyy-podhod-k-otsenke-psihologicheskikh-fenomenov-v-klinicheskoy-psihologii>
9. Урусова, Л.Х. Гендер как институт социализации личности // Пробелы в российском законодательстве. – 2017. – № 4. – С. 258-260.

И.В. Наливайченко, Я.И. Пилипенко

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Аннотация. В статье рассматривается важность здорового образа жизни и его составляющих в современной общеобразовательной школе. Авторы рассказывают, какой комплекс мер направлен на сохранение и улучшение здоровья обучающихся на уроках истории и обществознания.

Ключевые слова: здоровье, физическая активность, методика, дискуссия, документ, здоровый образ жизни, режим дня, педагог.

I.V. Nalivaychenko, Y.I. Pilipenko

EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF SCHOOL PROGRAMS AIMED AT DEVELOPING A HEALTHY LIFESTYLE

Abstract. The article examines the importance of a healthy lifestyle and its components in a modern comprehensive school. The authors describe a set of measures aimed at preserving and improving the health of students in history and social studies classes.

Key words: health, physical activity, methodology, discussion, document, healthy lifestyle, daily routine, teacher.

В Федеральном законе № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» подчёркивается необходимость формирования здорового образа жизни у граждан, начиная с раннего возраста: «Для достижения этой цели необходимо проводить мероприятия, направленные на информирование граждан о факторах, которые могут негативно сказаться на их здоровье, формирование мотивации к здоровому образу жизни и создание условий для его ведения, включая занятия физической культурой и спортом» [2].

Благоприятная среда обитания является неотъемлемым условием полноценной жизни человека, важнейшим фактором физического и психического здоровья настоящих и будущих поколений. В последнее время всё чаще и все больше говорят об экологической безопасности, о защищённости населения от каких-либо вредных факторов природной среды.

Развивая тему социального государства, специалисты считают допустимым взвалить на плечи государства обязательное его присутствие рядом с человеком, когда тот оказывается в чрезвычайно неблагоприятной и опасной экологической ситуации по вине человека, в бедственном положении из-за природно-климатических и географических условий. В современных условиях государство просто обязано гарантировать экологическую защищённость [8]. Природа функционирования государственных институтов предусматривает сегодня обязательное участие в судьбе человека, особенно, когда возникает угроза для жизни и здоровья людей.

На территории РФ обеспечение экологической безопасности, развитие и улучшения экологического правопорядка базируются на 7 статьях Конституции РФ (ст. 9, 36, 41, 42, 58, 72, 114) и действующем Федеральном законе «Об охране окружающей среды». Данный закон включает свод правил и процессов охраны среды в современных условиях хозяйственного развития. Он регулирует природоохранные взаимоотношения, выделяет отдельные объекты природы, защите которых посвящено специальное законодательство [12]. В ст.13 закона РФ «Об охране окружающей среды» содержится система государственных мер обеспечения экологических прав граждан и различных общественных объединений в сфере охраны окружающей среды. Кроме этого, на федеральном уровне появляются нормативные акты от лица Президента и Правительства РФ, законы, созданные российским парламентом.

Правовой основой регулирования отношений в области охраны окружающей среды являются: закон «Об охране атмосферного воздуха» (4 мая 1999 года № 96-ФЗ), Водный кодекс Российской Федерации, закон «Об отходах производства и потребления» (24 июня 1998 года № 89-ФЗ), закон «О радиационной безопасности населения» (9 января 1996 года № 3-ФЗ), закон «Об экологической экспертизе» (23 ноября 1995 года № 174-ФЗ) и др. Как сложится судьба методики обучения истории и обществознания в XXI веке в российском образовании? Предстоят ли ей новые вехи, подобные тем, которые она периодически испытывала в начале XX века и в последнем тридцатилетии? Или, исчерпав абсолютно весь багаж знаний и опыта, накопленного предшествующими поколениями учёных-методистов, она совершенно перестанет отвечать потребностям в усовершенствовании исторического образования у молодого поколения?

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что во многом ответ на эти вопросы зависит не только от глобальных перемен в окружающем мире, нашей стране, от возможных достижений в педагогических и исторических науках, технического прогресса, но и от самого учителя нового столетия [15]. Методика как наука возникла и развивалась как результат постоянного обобщения и переосмысления всего того, что создавалось и приумножалось творческим процессом создания. Поэтому теперь многое будет зависеть от того, сколь широким станет кругозор педагога, каждый день ведущего за собой школьников в путешествие по прошлому: от глубины формирования его исторических взглядов, от богатства его внутреннего мира, нравственной и гражданской позиции. Важно, чтобы познание минувшего стало для его воспитанников потребностью неустан-

но познавать опыт предшествующих поколений как особую, непоколебимую ценность для своего духовного развития, как возможность осознавать себя в настоящем и предугадывать будущее.

Учителю необходимо постоянно искать новые пути и способы преподавания истории и обществознания, опираясь на способности к историческому познанию современных школьников, с их ценностными ориентирами. И тогда результаты неустанного профессионального поиска педагога станут основой для новых открытий методистов и учителей-предметников – и наука сделает внушительный прорыв в своём развитии [0].

Методы мотивации и поддержания здоровья, а также методы обучения здоровому образу жизни реализуются в различных форматах во время проведения физических пауз. Физическая пауза – это короткий перерыв в работе или учёбе, во время которого выполняются упражнения, в основном физические, направленные на предотвращение сильного утомления и устранение негативного влияния работы или учёбы на здоровье. Во всех мероприятиях недели истории и обществознания, интегрируемые с физической культурой, участвуют обучающиеся, проявляющие интерес к предметам. В этот период они могут продемонстрировать свои исторические и обществоведческие знания и умения в необычной обстановке, помериться ими с учащимися не только других классов, но и других параллелей, оценить свои силы. В ходе занятий каждый преподаватель должен обеспечить позитивное педагогическое и психологическое воздействие на учеников, максимально учитывая индивидуальные особенности каждого. Для того чтобы расширить кругозор учеников и сформировать у них навыки здорового образа жизни, а также воспитать в них нравственность и гражданскую ответственность, мы используем на уроках различные методы и приёмы [9]. Среди них – игровые технологии, нестандартные задания и задачи, а также исторические экскурсии и отступления. Например, в рамках темы «В афинских школах и гимназиях» мы обсуждаем, как разноуровневое образование влияет на формирование здорового образа жизни учеников. На уроках обществознания в 5-х и 7-х классах мы знакомим детей со статьёй 23 Уголовного кодекса Российской Федерации, которая говорит об уголовной ответственности лиц, совершивших преступление в состоянии опьянения. Это помогает ученикам понять последствия, которые могут наступить в результате нарушения закона. При изучении Древнего Египта в 5-х и 10-х классах мы обязательно рассматриваем вопрос о том, почему в рационе простых египтян были лук и чеснок [10]. Эти продукты служили древним египтянам естественным антибиотиком, то есть помогали бороться с болезнетворными микроорганизмами. Также мы обсуждаем чистоплотность египтян, которые мылись несколько раз в день, стирали одежду в природной соли, били скалками и полоскали. Благодаря развитой медицине продолжительность жизни в Древнем Египте составляла в среднем 70–80 лет. Чтобы предотвратить асоциальное поведение и сформировать у учеников здоровое мировоззрение, мы организуем экскурсии по родному краю и местам боевой славы, а также посещаем театры и музеи. Это помогает детям понять, что жизнь прекрасна и разнообразна. Важно понимать, что жизнь не должна быть бездумно растрачена на вредные привычки. Благоприятный психологический климат на уроке, который создаёт учитель, играет важную роль в формировании доброжелательной атмосферы взаимодоверия, поддержки и успешности [5]. Рассмотрим методики формирования положительного отношения к здоровому образу жизни у школьников.

1. Метод «Дебаты».

Предлагаем провести занятие в форме дебатов. Дебатами называют обсуждение определённого утверждения с разделением мнений обучающихся по двум позициям – согласия и несогласия. При выборе темы для дебатов важно помнить, что она должна подразумевать неоднозначность подхода. Например, вряд ли получатся дебаты, если представить тему в виде утверждения «Наркотики – вредная привычка». Особенно трудно в этой ситуации будет группе отрицающих, которым придётся находить аргументы для опровержения данного утверждения. На наш взгляд, дебаты по проблеме наркомании могут получиться, если утверждающее предложение будет следующим: «Наркотики – главная опасность для человечества в XXI веке». Такое занятие, помимо проблемы здорового образа жизни, несомненно затронет ряд глобальных проблем человечества, в том числе экологических, экономических, социальных, военных, проблем межнациональных отношений. Рекомендуем провести занятие следующим образом. В начале урока распределите учащихся на 4 группы, затем пригласите к себе представителей от каждой из групп и образуйте из них осо-

бую 5 группу экспертов. В хорошо знакомом классе учитель может сам предварительно выбрать учащихся для работы в жюри. Также возможно предварительно кратко рассказать об особенностях дебатов в ходе совместного обсуждения выработать критерии их оценки. Затем каждая группа получает задание. В ходе обсуждения (прений) заполните таблицы, определив количество аргументов и контраргументов, которые связаны с определёнными сферами жизни общества.

2. По данной теме также можно провести обсуждение в форме обычной дискуссии. Дискуссией называют обсуждение какого-либо спорного вопроса на собрании, в печати, частной беседе; спор. Можно выделить два основных значения слова «дискуссия»:

А) Способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе;

Б) Метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины.

В ходе дискуссии, какой бы из её видов не выбрал учитель, школьники могут приобрести определённые знания, умения и навыки, личностные качества.

Возможные темы для дискуссии:

- «Можно вылечить тело, но не душу»;
- «Были бы деньги, а здоровье – купим»;
- «Наркомания: кто виноват и что делать?»;
- «Что влияет на здоровье человека?»;
- «Может ли веселье быть без пьянства?»;
- «Здоровье и профессия»;
- «Почему люди подвержены вредным привычкам?».

3. Метод игры.

Данная методика позволит сформировать обстановку заинтересованности учащихся в изучении курса, а также даст им возможность сделать первые шаги по пути совместной работы для решения поставленной задачи или проблемной ситуации. Вместе с тем могут и возникнуть сложности – игровой метод требует большого времени; при достаточно высоком уровне конфликтности в классе может возникнуть тупиковая ситуация – учащимся необходимо творчески относиться к своей роли, иначе игра будет скучной; не должно быть давления авторитета отдельных людей, иначе решение будет принято без учёта общих настроений.

Игра «Моё здоровье».

Цели и задачи занятия:

- рассмотреть понимание учащимися здорового образа жизни;
- установить основные факторы, влияющие на здоровье человека;
- развивать умения школьников отстаивать свою точку зрения;
- сформировать представление о единстве человечества в его многообразии.

Ситуация. Представители разных стран решили провести Всемирный конгресс по проблеме здорового образа жизни. Его задача – договориться о том, что можно понимать под термином «здоровый образ жизни» и каким образом следует содействовать защите здоровья человека и человечества. Учащиеся делятся на несколько групп. Каждая из них представляет страну и должна предложить свой вариант Декларации здорового образа жизни. Учитель может предложить реальные страны (при этом будут проведены межпредметные связи с географией, но возникнет опасность слабой подготовленности учащихся) или выдуманные страны. Количество групп определяется учителем, так как вариантов, чтобы придумать условия жизни в той или иной стране, бесконечное множество. В Декларации необходимо указать, какие факторы способствуют и препятствуют здоровому образу жизни, кто является ответственным за выполнение принятых решений. Обратите внимание учащихся на то, что проблема здорового образа жизни объединяет всё человечество и является одной из ключевых в условиях современного мира.

4. Методика «Работа с понятиями».

Работа с понятийным аппаратом является важной частью преподавания исторических и обществоведческих дисциплин. Следует добиться единого и корректного понимания встречаю-

щихся терминов всеми учащимися и учителем. Кроме того, школьники могут научиться работать со словарями и справочниками, а также иметь представление о наличии разных определений (дефиниций) одного понятия. Необычной формой занятия, которую лучше использовать в викторинах и олимпиадах является игра, изобретённая Льюисом Кэрроллом: на листке пишется любое слово, ниже – другое слово с таким же числом букв. Нужно превратить верхнее слово в нижнее, переставляя каждый раз только одну букву и получая новое слово. При работе с понятиями учащиеся могут получить следующие умения:

- выделять понятия из письменного текста или устной речи;
- определять понятия;
- сравнивать различные понятия;
- подбирать к одному понятию одноуровневые термины.

Предложите учащимся самостоятельно создать кроссворд по теме: «Здоровый образ жизни».

5. Работа с документами

При работе с документами учащиеся получают знания по различным сферам общественной жизни, информацию о происходящих процессах, приобретают умения анализа текста и выделения наиболее важного, высказывания собственного мнения и его аргументации. Формы анализа документа могут быть разнообразны: письменно по схеме, эссе по документу, ответ на вопросы, защита той или иной позиции с использованием документа, полемика с документом, разбивка документа на части.

• Тема «Роль врача в общественной жизни»

Построить занятие возможно на сравнении трёх документов, которые посвящены одной тематике, но созданы в разные эпохи развития человечества. На занятии внимание обращается на роль медицины в жизни общества и отдельного человека. Разделите учащихся на 3 группы и предложите каждой из них ознакомиться и проанализировать полученный текст.

• Текст «Ежедневная молитва для врача» Маймонида (1135-1204)

В конце обсуждения дайте возможность каждой группе прочитать свой текст. Предложите учащимся выбрать наиболее удачный, с их точки зрения, вариант. Пусть они обоснуют свою точку зрения. Можно также предложить сделать один текст клятвы, взяв самое лучшее из каждого документа.

• Тема «Проблема СПИДа»

Обсудите с учащимися наиболее сложные проблемы современного мира, грозящие выживанию человечества в целом. Акцентируйте внимание на то, что и называют глобальными. Среди них могут быть названы следующие: наркомания, ядерное оружие, загрязнение окружающей среды, терроризм и фанатизм, неизлечимые болезни. Обратите внимание на рассмотрение статистического материала и необходимость сделать выводы на его основе.

• Тема «Реклама и проблема здорового образа жизни».

На занятии в качестве документа выступает не напечатанный текст, а телевизионная реклама. Предложите учащимся перед проведением урока проанализировать различную рекламу пива на телевидении. Попросите их поделиться своими впечатлениями. В рекламе затрагиваются 5 вопросов:

1. Какого рода занятиям посвящают себя мужчины?
2. Какого рода обстановку предпочитают мужчины?
3. Каким образом мальчики становятся мужчинами?
4. Как мужчины общаются друг с другом?
5. Как мужчины общаются с женщинами?

На наш взгляд, на данном занятии полезно также обратить внимание учащихся на то, что количество источников получения информации очень разнообразно, и реклама также позволяет сделать определённые выводы. Таким образом, использование методик здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе способствует повышению эмоционального настроения обучающихся, помогает им успешно адаптироваться в образовательной и социальной среде, а также раскрыть свои интеллектуальные и творческие способности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулахамидова, Б.Н. Педагогические основы формирования здорового образа жизни у детей // Вестник Жалал-Абадского государственного университета. – 2023. – № 1 (54). – С. 13-17.
2. Абзалов, Р.А. Экология физической культуры человека // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 8. – 211 с.
3. Агаджанян, Н.А. Адаптация и резервы организма. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт. – 2008. – 152 с.
4. Айзман, Р.И. Здоровье ребенка эпицентр современного образования // Валеологические аспекты образования. – Барнаул, 1996. – С. 12-14.
5. Айзман, Р. И., Рубанович, В. Б. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: – 2010. – 214 с.
6. Андреева, Е.В., Благий, А.Л. Особенности физкультурно-оздоровительных занятий со школьниками // Спорт и здоровье: материалы Первого международного научного конгресса (9-11 сентября 2003 г., Россия, Санкт-Петербург). СПб., Гос. Акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта, – 2009. – Т. 1. – С. 169-198.
7. Антропова, М.В. Физиолого-гигиенические рекомендации по нормализации учебной нагрузки учащихся VII-X классов. М.: АПН СССР, 1985. – 33 с.
8. Балашова, Е.Н., Пыльнева, М.А. Формирование здорового образа жизни у детей посредством библиотечных технологий // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2022. – № 28. – С. 20-23.
9. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
10. Соболева, О.Б. Обществознание: введение в обществознание: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций // О.Б. Соболева, О.В. Иванов; под общ. ред. Г.А. Бордовского. – 2-е изд., дораб. и доп. — М.: Вентана-Граф, 2016. – 144 с.
11. Соотношение рационального и эмоционального в эстетическом восприятии: диссертация ... канд. филос. наук: 09.00.00. – Л., 1965. – 268 с.
12. Специализированные журналы о спорте: типологические и профильные характеристики: автореферат дис. ... канд. филологических наук / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., – 2003– 28 с.
13. Спортивная медиакоммуникация в России в начале XXI в. [Текст] / Е. А. Войтик ; науч. ред. Б. Я. Мисонжников. - Томск : Изд. дом ТГУ, 2013. – 239 с.
14. Теория физической культуры: (Культуровед. аспект) : / В. М. Выдрин; Гос. ин-т физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. – Л.: ГДОИФК, – 1988 (1989). – 43 с.
15. Трещева, О.Л. Программно-методические основы обучения ЗОЖ учащихся общеобразовательной школы. // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 2. – С. 8 – 12.

Е.А. Пальмова

ДЕТСКАЯ БРИТАНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ «МАТИЛЬДА» Р. ДАЛЯ)

Аннотация. В статье представлен краткий анализ истории становления детской литературы Великобритании. Автор предпринимает попытку раскрыть лингводидактический потенциал аутентичной англоязычной детской литературы на примере сказки Роальда Даля «Матильда». Представлены основные направления работы с текстом произведения: анализ антропонимов и стилистических приемов, обсуждение поднятых в произведении проблем, дебаты.

Ключевые слова: детская литература, сказка, антропоним, зооним, сравнение, метафора, коммуникативная компетенция, воспитание.

E.A. Palmova

BRITISH CHILDREN'S LITERATURE AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ENGLISH LANGUAGE LEARNERS (ON THE EXAMPLE OF THE TALE «MATILDA» BY R. DAHL)

Abstract. The article presents a brief analysis of the history of the formation of children's literature in Great Britain. The author makes an attempt to reveal the linguodidactic potential of authentic English children's literature on the example of Roald Dahl's tale «Matilda». The main ways of work with the text of the tale are presented: analysis of anthroponyms and stylistic devices, discussion of the problems raised in the tale, debates.

Key words: children's literature, a fairy-tale, an anthroponym, a zoonym, a simile, a metaphor, communicative competence, up-bringing.

Особое место в формировании личности (особенно в части ее национальной идентичности) занимает детская литература. Действительное и потенциальное целевое назначение произведений художественной детской литературы (передача идей) относится как к автору, так и к читателю (персонажу, «моральному оратору» и т. д.). Произведения детской литературы в совокупности ориентированы на различную возрастную аудиторию и стилистически и содержательно отличаются крайним многообразием [7, 37]. В ходе своего развития детская литература закономерно взаимодействует со всеми жанрами, стилями и формами, образующими некий социокультурный мета-контекст, в который детские произведения входят как элементы единообразной структуры и в то же время как части, обладающие особым ювенальным (воспитательным, обучающим и т. д.) статусом.

Детская литература, как и любое иное воплощение культуры в широком смысле слова, представляет собой социокультурное действие. В то же время детская литература, как и любая культура, представляет собой многослойный феномен, в котором можно выделить прагматические и социокультурные уровни.

Концепция детской литературы, ее функции и влияние на маленького читателя представляет собой многоуровневую и разноплановую систему, оказывающую глубокое воздействие на становление личности ребенка и его культурной среды [4, 68]. Для формирования культурного фона личности детская литература играет важнейшую роль, выступая в качестве важного компонента культурного контекста. Воспитание человека, освоение им жанровых форм литературного произведения предполагают сложный процесс привития ему моральных, нравственных и эстетических норм, регламентирующих его поведение в общении и взаимодействии с другими людьми [4, 42]. Чтобы выявить основные компоненты детской литературы, необходимо показать, как через призму жизненных конфликтов, событий, возникших в человеческих судьбах и быте, передается литературный опыт в поколениях. Читая, воспринимая, исследуя, познавая, играя, детская личность формируется через призму партнерства с литературной традицией. Следовательно, детская литература становится активным культурным фактором, который способствует не просто усвоению знаний, но и формированию целостного культурного пространства, в котором ребенок находит свое место как индивидуальность.

Англия гордится богатым наследием своей детской литературы, которая глубоко укоренилась в европейском культурном контексте. Развитие детской книги здесь шло параллельно с общими тенденциями европейской литературы, а также приобрело свои уникальные особенности. Литература для детей как отдельная часть книгопечатного дела начала оформляться лишь в XVII веке. В 1671 году вышла книга Джеймса Джейнуэя «A Token for Children» («Детям на заметку»), где главной была задача нравственного воспитания юных читателей. Протестантская церковь на протяжении века настоятельно предписывала родителям указывать детям на их несовершенство [6, 12]. Протестантизм считал ребенка изначально испорченным, полным греха и порока, что определяло и подходы к его воспитанию. Библия, религиозные рассказы, строгий пуританский стиль, формировавший сознание и поведение детей с их раннего возраста, стали основными литературными произведениями для юных читателей.

В начале XIX столетия на фоне исторического романа с его массовыми элементами выдвинулся на первое место и узкий детский роман. В нем действие происходит во времени, предшествующем написанию, включает вымышленные и реальные исторические элементы [7, 42]. Так, например, в произведении швейцарского пастора Иоганна Давида Висса (1743–1818) «Швейцарская

семья Робинзонов», изданном в 1814 году, описаны приключения семейства, ставшего жертвой кораблекрушения на необитаемом острове.

В первые десятилетия XIX века на страницах литературных изданий для детей интенсивно появляются приключенческие повести. Авторы искали сюжетные коллизии, вводя своего героя в обстановку незнакомых стран и далеких странствий. Основной идеей становилось, по сути, «обретение себя», самореализация героев в сложных условиях, преодоление многогранных трудностей [7, 43].

Детская литература Англии пополняется новыми произведениями, неизменно радуя читателей своих книг. Майкл Бонд привел за собой популярный цикл о Паддингтоне – смешном медвежонке из Перу, который «поселился» в Англии; Нина Боуден, выдающийся автор сказок Роберт Лисон широко известны своими неповторимыми персонажами и запутанными сюжетами; остроумные короткие рассказы Дональда Биссета освещают важнейшие нравственные проблемы, волнующие молодежную читательскую аудиторию [7, 49]. Все персонажи его рассказов выводятся на один уровень друг с другом, чтобы создать обстановку равенства и справедливости.

Сегодня английская литература, в том числе и детская, вновь обращается к истокам фольклора, возвращаясь к традициям XVIII-XIX веков [4, 107]. Это дает возможность авторам формировать выразительные образы, используя как привычные, так и новаторские сюжеты, оставаясь при этом в рамках английской народной детской традиции.

Английская детская литература – это чудесный сплав традиций и стилей, особая форма литературного сознания народа. Она многообразна, многослойна, конструктивно и динамично организована [6, 18]. Каждая новая эпоха, каждый новый писатель накладывает отпечаток на стиль предшествующего, каждый поэт, каждый автор детских книг – это колоссальное многообразие образов, тем, концепций, форм, который накладывал отпечаток на следующую эпоху, на следующую литературу, следующий период.

Сегодня английская детская литература продолжает развиваться, оставаясь актуальной в условиях современности. Она не только отвечает потребностям детей в новых историях, но и сохраняет традиции, наполняя их новыми смыслами и идеалами [7, 51]. Следовательно, наследие литературы продолжает вдохновлять новое поколение, формируя его мировосприятие и любовь к чтению.

Рассмотрим возможности использования произведений детской британской литературы в практике обучения английскому языку на примере произведения «Матильда» Роальда Даля, который является одним из самых известных детских писателей Великобритании XX века. Его произведения для детей награждены многими литературными премиями, включая Всемирную премию фэнтези, и входят в список обязательного детского чтения в Великобритании и США. Роальд Даль – автор 19 детских книг, самыми известными из которых являются «Матильда», «Чарли и шоколадная фабрика», «Большой и добрый великан», «Джеймс и гигантский персик», «Ведьмы».

Детское издательство Puffin Books (подразделение Penguin Random House) называет произведения Р. Даля для детей фантастическими романами (fantastic novels), однако «в целом произведения Роальда Даля определяются как принадлежащие к пограничным и мало исследованным жанровым формам» [2, 195]. Многие исследователи характеризуют его произведения как modern fairy-tales (современные волшебные сказки). В произведениях Р. Даля реальный и волшебный мир существуют бок о бок, но волшебный мир не расширяется до масштабов целого произведения и связан, как правило, с одним – двумя персонажами, которые могут быть как протагонистами, так и антагонистами. Например, в сказке «Чарли и шоколадная фабрика» все волшебные события происходят или на самой фабрике, или в присутствии ее хозяина – Вилли Вонки. В сказке «Матильда» магическими способностями наделена главная героиня – сама девочка Матильда, но и антагонист – директриса школы мисс Транчбул – демонстрирует сверхъестественную физическую силу. Однако всегда добро побеждает зло, злодеи несут заслуженное наказание, и справедливость торжествует.

Н.А. Викторова относит детские произведения Р. Даля «к жанру литературной сказки эпохи постмодернизма с ее установкой на мультикультурность, массовую индустрию и ориентацией на

массового читателя» [2, 200], указывая при этом, что они объединяют в себе черты фольклорной сказки, готического рассказа, фэнтези, нравоучительных историй и небылиц.

Особенностью детских произведений писателя выступает то, что он перевернул классический принцип детской литературы: зачастую у него не дети учатся у взрослых, а наоборот – взрослые выступают носителями отрицательных характеристик и учатся у детей. Писатель перевоспитывает в первую очередь взрослую аудиторию, и это принесло ему звание «революционера» детской литературы.

В процессе изучения английского языка целесообразно предлагать обучающимся отрывки из книг Роальда Даля для прочтения и последующего обсуждения в рамках занятий по домашнему чтению или внеурочной деятельности по английскому языку, что позволит решить достаточно широкий спектр разнообразных задач: совершенствование коммуникативной компетенции во всех ее составляющих, воспитание личности обучающегося, развитие критического мышления.

Богатый язык произведений писателя позволяет использовать его для развития языковых навыков и речевых умений, а также углублять филологические знания читателей посредством анализа большого круга стилистических средств, позволяющих Р. Далю создавать удивительные, запоминающиеся образы персонажей, чему способствует, в том числе, употребление «говорящих» имен и фамилий. Как известно, имя литературного героя – это не просто имя, но и его характеристика. Имя героя может отражать его социальное положение, передавать национальный или местный колорит, а в случае, если события разворачиваются в прошлом, воссоздавать историческую правду или преобразовывать ее. Очень часто писатели прибегают к использованию «говорящих» имен, которые служат дополнительным средством создания художественного образа, позволяя читателю глубже понять его сущность и усиливая эмоциональное воздействие всего произведения. Об особенностях антропонимов в сказке «Чарли и шоколадная фабрика» мы уже писали ранее [5]. Рассмотрим имена собственные в «Матильде».

Имя главной героини, самой Матильды, согласно большинству источников, имеет германские корни и происходит от слов «maht» – сила, мощь и «hild», что означает «битва» [1, 132]. Таким образом, ее имя можно перевести как «могучая в битве» или «сила в бою». И девочка оправдывает свое имя: ей постоянно приходится противостоять взрослым отрицательным персонажам, включая ее родителей, придумывать хитроумные способы их наказания, и именно в противостоянии с мисс Транчбулл раскрывается главная сверхъестественная способность Матильды – управлять предметами на расстоянии.

Фамилия семьи Матильды звучит на английском языке как Wormwood, что в переводе на русский означает «полынь, горечь, источник горечи» [8]. Знакомство с главой семейства – отцом Матильды Гарри Вормвудом (а в переводе Е.А. Суриц – мистером Мухомором [3]) – действительно оказывается горьким для многих, включая его дочь. Родители девочки не могут и не хотят принять ее одаренность, воспринимая ее как болячку, коросту, о чем говорит употребление в отношении к ней единицы scab – «короста, корочка, струп»: «the parents looked upon Matilda in particular as nothing more than a scab» [9, 12], с нетерпением ожидая, когда им можно будет избавиться от девочки, отправив ее в соседнее графство или даже куда подальше: «Mr and Mrs Wormwood looked forward enormously to the time when they could pick their little daughter off and flick her away, preferably into the next county or even further than that» [9, 12].

Горькое разочарование постигало и клиентов мистера Вормвуда, который занимался скупкой и продажей подержанных автомобилей, скручивая при этом их пробег, подсыпая в двигатель опилки и продавая такие автомобили втридорога.

Главный антагонист романа – директор начальной школы, где учится Матильда – носит имя Агаты Транчбулл (Agatha Trunchbull), которое в переводе Е.А. Суриц звучит как «Таррамбах» [3]. Мы предполагаем, что эта фамилия образована путем сложения двух единиц: truncheon (дубинка, жезл; бить палкой, дубинкой) и bull (бык, бугай, буйвол). Фамилия является «говорящей», указывая, с одной стороны, на жестокость персонажа, с другой стороны – на недюжинную, в рамках произведения даже сверхъестественную физическую силу: в прошлом метатель молота, теперь мисс Транчбулл может также «метать» за волосы детей: «...she lunged forward and grabbed hold of Amanda's pigtails in her right fist and lifted the girl clear off the ground. Then she started swinging her

round and round her head, faster and faster...» [9, 139] – «...она бросилась вперед и правой рукой схватила Аманду за косы, оторвала ее от земли. Затем она начала раскручивать ее вокруг своей головы, все быстрее и быстрее...» (здесь и далее перевод автора статьи).

Совсем другие ассоциации вызывают фамилии положительных взрослых в романе – библиотекаря миссис Фелпс (Mrs. Phelps) и учительницы Матильды мисс Хани (Miss Honey, мисс Ласкин в переводе Е.А. Суриц [3]). Фамилия библиотекаря является достаточно широко распространенной в англоговорящих странах, при этом она очень созвучна глаголу help (помогать) в форме 3-го лица единственного числа (she helps), хотя этимологически эти единицы не связаны между собой. В семье Матильды царит культ телевизора, единственной книгой в доме, которую девочка выучила наизусть, была кулинарная книга, а героиня, научившись самостоятельно читать к трем годам, обожала чтение. На просьбу к отцу купить ей книгу он возмущенно отвечает ей, что она – избалованный ребенок, а книги им в доме ни к чему, поскольку есть замечательный телевизор с двенадцатидюймовым экраном. В произведении миссис Фелпс является первым взрослым, который приходит на помощь Матильде и видит ее уникальность: Матильда в четыре с половиной года в тайне от родителей посещает библиотеку, достаточно быстро прочитывая сначала там все детские книги, а затем в течение последующих шести месяцев наслаждаясь произведениями Ч. Диккенса и Ш. Бронте, Т. Харди и Р. Киплинга, Г. Уэллса и Э. Хемингуэя и других знаменитых писателей.

Учительница мисс Хани наделена в произведении добрыми качествами и самыми положительными чертами: «...she possessed that rare gift for being adored by every small child under her care» [9, 81] – «она обладала тем редким даром – быть предметом обожания каждого маленького ребенка, который находился на ее попечении» (перевод автора статьи). Первое значение имени персонажа – «мед». Однако Кембриджский словарь указывает, что единица «honey» – это еще и ласковое обращение к тому, кто очень тебе нравится или кого ты очень любишь («a name that you call someone you love or like very much» [8]). Это значение зафиксировано и в других толковых словарях английского языка.

Таким образом, ключевые антропонимы произведения несут в себе характеристику сущности персонажа (Wormwood, Trunchbull, Honey), указывают на его внешность (Trunchbull) и отражают его функцию в произведении (Phelps).

Изучение антропонимов на занятиях по английскому языку развивает у обучающихся языковую догадку и чувство языка, умение работать с разными типами словарей (например, толковыми, этимологическими), способности к анализу. Работа с антропонимами произведений Р. Дала может быть организована следующим образом:

- в качестве примера анализа имени героя можно подготовить презентацию, где будут раскрыты значения имен некоторых персонажей;
- далее учащиеся целесообразно предложить самим провести подобный анализ и рассказать о значении других антропонимов;
- в целях развития умений устной речи можно организовать дискуссию, в ходе которой учащиеся могут обсудить, насколько точно имя героя соответствует ему и отражает его характер;
- можно предложить учащимся попробовать себя в роли переводчиков и представить свои варианты перевода «говорящих» имен произведений.

Еще одним видом работы с текстами произведений детской литературы выступает анализ стилистических приемов, используемых автором для создания образа персонажей и для раскрытия главного замысла произведения. Роальд Даль при этом является истинным мастером слова, используя в этих целях широкий арсенал средств.

Одним из излюбленных приемов писателя является сравнение, или simile, который заключается в сопоставлении объекта с объектом совершенно другой категории на основе какой-то общей характеристики. Сравнение как прием помогает, например, подчеркнуть не только физическую мощь, но и воинственную, агрессивную натуру мисс Транчбулл: говоря о ее походке, Р. Даль приравнивает ее к походке штурмовика и даже танка, акцентируя ее готовность идти напролом, невзирая ни на какие препятствия на пути достижения цели «...she always marched **like a stormtrooper**» [9, 81], «...she ploughed right on through them **like a tank**...» [9, 134], «...her progress across

the asphalt was like that of Moses going through the Red Sea when the waters parted» [9, 118] («Она шла по асфальту так, как Моисей по Красному морю, воды которого расступались перед ним»). Использование Р. Далем военной терминологии в описании директрисы (to march, a tank, a storm-trooper) подчеркивает ее мужеподобность, грубость и жестокость.

Нередко в сравнении писатель употребляет зоонимы, что добавляет красочности и живости персонажу: при встрече с мисс Транчбулл читателю рекомендуется вести себя так, словно он встретился с разозленным носорогом «...you should behave **as you would if** you met an enraged rhinoceros out in the bush» [9, 82], а пребывание детей в школе под руководством директрисы приравнивается к нахождению в клетке с коброй, откуда нет выхода и атака может последовать в любой момент: «Being in this school is **like being in a cage with a cobra**» [9, 144].

Зоонимы используются в тексте произведения и в качестве эпитетов: при описании отца Матильды неоднократно употребляется эпитет «gatty-looking», подчеркивающий его мелочную, злобную, расчетливую, лживую натуру. Корни отросших волос матери Матильды были мышино-коричневого цвета (mousy-brown), выдавая не только ее внешнюю непривлекательность, которую она пыталась скрыть за окрашенными в платиновый блонд волосами и обилием косметики на лице, но и скудный внутренний мир. Лицо мисс Транчбулл описывается при помощи единицы «horsey» – лошадиный.

Большую роль в создании образности произведения играют метафоры, которые у Р. Даля в большинстве случаев являются нетривиальными, и здесь он опять зачастую обращается к военной терминологии (выделим ее в последующим примерах). Мисс Транчбулл является «верховным главнокомандующим» школы (**a supreme commander**), а противостояние детей (обучающихся школы) и мисс Транчбулл приравнивается к военным действиям: «...it's like **a war**," Hortensia cried. "And the **casualties** are terrific. We are the **crusaders**, the gallant **army** fighting for our lives with hardly any **weapons** at all» [9, 113] (Это как война, и потери ужасны. Мы – крестоносцы, бравая армия, отстаивающая свои жизни без оружия в руках); «This was nothing less than a **battle** between him and the mighty Trunchbull» [9, 159] (Происходящее напоминало битву между ним и огромной Транчбулл). Говоря о Лаванде, ученице, готовящейся устроить «пакость» директрисе, Р. Даль сравнивает ее с герцогом Веллингтоном, готовящимся к битве с Наполеоном при Ватерлоо: «...and lay her plans with the same kind of care the Duke of Wellington had done before the Battle of Waterloo» [9, 166].

Анализ этих и многих других стилистических приемов способствует более глубокому анализу произведения, развитию критического мышления и умению проникать в контекст, замысел автора, обогащает эстетическое восприятие от чтения, общую и читательскую культуру.

Включение произведений детской литературы в процесс обучения английскому языку способствует также развитию дискурсивной компетенции за счет обсуждения образов героев, цитат, поднимаемых в произведении проблем, выражения отношения к прочитанному. Например, в «Матильде» затрагивается достаточно широкий круг вопросов, которые можно предложить для обсуждения: взаимоотношения детей и родителей; родительское безразличие (в произведении это касается не только Матильды: на ее обращенный к другим девочкам вопрос о том, почему дети не пожалуются на мисс Транчбулл своим родителям, Матильда получает ответ, что родители им не поверят); одаренные дети и их поддержка; важность чтения в становлении личности ребенка; влияние телевидения на подрастающее поколение; образ хорошего и плохого учителя.

Обсуждение проблем можно проводить в виде дебатов, предлагая обучающимся опоры в виде ключевых фраз или цитат из текста. Например:

- «If you think some rotten TV programme is more important than your daughter's future, then you ought not to be a parent!» [9, 115] (Если вы думаете, что какая-то дурацкая телепередача важнее будущего вашей дочери, то вам нельзя называться ее родителями);

- «My idea of a perfect school ... is one that has no children in it at all» [9, 180] (В моем представлении, идеальная школа – это школа, где вообще нет детей);

- «What's wrong with the telly, for heaven's sake? We've got a lovely telly with a twelve-inch screen and now you come asking for a book! You're getting spoiled, my girl!» [9, 15] (Да ради Бога, что

не так с телевизором? У нас прекрасный телевизор с двенадцатидюймовым экраном, а ты какую-то книгу просишь! Ты становишься избалованной, девочка моя!).

Подобная работа позволяет решить и воспитательные задачи обучения.

Таким образом, дидактический потенциал детской британской литературы, в частности, «Матильды» Роальда Даля, многогранен. Подобные произведения служат великолепным средством обучения и воспитания, инструментом интеллектуального и морального развития обучающихся. Детская литература – это аутентичный, увлекательный материал, способствующий повышению мотивации и интереса к изучению иностранного языка и развитию коммуникативной компетенции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борисова, Е.Б., Кобзева, Е.В. Средства интродукции образа ключевого персонажа в сказке Роальда Даля «Матильда» / Е.Б. Борисова, Е.В. Кобзева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2018. – Том 24. № 1. – С. 131-136.
2. Викторова, Н.А. К вопросу об определении жанровой специфики произведений Роальда Даля для детей / Н.А. Викторова // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2011. – Том 153, кн. 2. – С. 194-201.
3. Даль, Р. Матильда / Р. Даль; перевод с английского Елены Суриц. – Москва: Самокат. – 2013. – 269 с.
4. Демурова, Н. М. Английская детская литература 1740–1870 гг. Архивная копия от 26.11.2019 на Wayback Machine: дисс. ... доктора филол. наук / Н.М. Демурова. – Москва. – 1983. – 444 с.
5. Пальмова, Е.А. Образы детей в произведении Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика» («Charlie and the Chocolate Factory») / Е.А. Пальмова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2020. – №1. – С.224-225.
6. Павлухина, О. В. Мифическое и магическое в современной британской детской литературе: автореф. ... канд. филол. наук / О. В. Павлухина. – СПб. – 2014. – 30 с.
7. Чалова, Л.В. Предпосылки возникновения и развития детской литературы в Великобритании / Л.В. Чалова // Филология и человек. – 2010. – № 4. – С. 36-51.
8. Cambridge Dictionary Online – URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 25.03.2025)
9. Dahl, R. Matilda / R. Dahl. – Singapore: The Random House Group. – 2007. – 294 p.

М.А. Пуйлова, М.В. Деркач

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обосновывается значимость каллиграфического письма для младших школьников, его взаимосвязь с чистописанием, рассматриваются основные аспекты его формирования. Характеризуются основные качества каллиграфического письма, а также показатели сформированности графического навыка.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, каллиграфические навыки, чистописание.

M.A. Puylova, M.V. Derkach

FORMATION OF CALLIGRAPHIC WRITING SKILLS AS A CONDITION FOR IMPROVING THE LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article substantiates the importance of calligraphic writing for primary school students, its relationship with clean writing, and discusses the main aspects of its formation. The article de-

scribes the main qualities of calligraphic writing, as well as the indicators of the formation of graphic skills.

Key words: junior schoolchildren, elementary school, calligraphy skills, penmanship.

Сегодня глобальный мир пронизан новыми информационными технологиями, активно вытесняющими рукописный способ передачи информации, особо значимых событий, а также закрепление связанных с этими событиями переживаний, эмоциональное сопровождение когнитивных открытий. Современный человек совершает обработку объемной информации при помощи гаджетов, облегчая себе задачу кропотливого процесса записи ручкой.

В настоящий момент вопрос о необходимости каллиграфического написания текста вызывает у многих сомнение: зачем, если это можно сделать с помощью электронного текста? Но важно помнить, что правильное и красивое письмо в соответствии с правилами каллиграфии – это не пережиток прошлого. Каллиграфия включает в себя множество аспектов, которые оказывают эффективное влияние на развитие положительных качеств человека: терпение, аккуратность, усердие и т.д.; содействует эмоциональному и эстетическому воспитанию обучающихся, воспитанию сосредоточенности, аккуратности и старательного отношения к выполнению любых работ; способствует повышению грамотности обучающихся.

Термин «каллиграфия» произошёл от греческого «callos» – красота и «grapho» – пишу, означает чёткое и красивое письмо, красивый почерк [3, 9]. Отталкиваясь от определения понятия «каллиграфия» – искусство писать чётким, красивым почерком, необходимо отметить, что формирование каллиграфических навыков письма в начальной школе играет большую роль в процессе обучения младших школьников так, как в целом влияет на формирование грамотности ребенка [2, с. 8].

Проблемой каллиграфического письма и овладением навыками чистописания занимались такие исследователи, как К.Д. Ушинский, Н.Г. Агаркова, М.М. Безруких, И.Т. Богдеско, В.Г. Горещкий, Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова, В.А. Илюхина, В.Ф. Одегова, Н.А. Силаева, Н.И. Федорова, О.П. Шевелева и др.

Педагоги и ученые внесли вклад в различные аспекты исследуемого вопроса: формирование графического навыка у младших школьников; формирование почерка с использованием тетрадей в частую косую разлиновку; развитие общей и мелкой моторики как основы формирования графомоторных навыков у младших школьников и др.

Во времена советской эпохи проблеме формирования каллиграфических навыков у младших школьников уделялось огромное значение.

Однако эпоха компьютерных технологий и цифровизации внесла существенные коррективы в отношение к чистописанию и формированию каллиграфического навыка письма у обучающихся.

В настоящее время в начальной школе нет жестких требований к технике письма, учителя не уделяют должного внимания данной проблеме (отчасти, из-за отсутствия контроля со стороны завучей, проверяющих, методистов).

Тем не менее, навыки письма необходимы любому человеку и их не заменят гаджеты. Поскольку, кроме передачи информации письменным путем, каллиграфические навыки и письмо способствуют и взаимосвязаны с психическими процессами личности.

Чистописание и каллиграфия – это понятия, которые напрямую связаны с качествами письма. Т.Г. Рамзаева и М.Р. Львов [6; 20] выделяют следующие качества письма, которые мы представили в таблице 1.

Таблица 1.

Основные качества письма и их характеристика

Качество письма	Характеристика
• четкость и разборчивость письма	• правильное и четкое начертание всех букв в соответствии с прописями
• равнонаклонность	• соблюдение наклона, параллельность одинаково направленных штрихов
• линейность	• соблюдение строки снизу и сверху
• правильность соединения элементов при написании букв, букв в словах	• единообразие в соединении элементов при написании букв
• плавность письма при достаточной скорости	• соблюдение соединений между буквами
• равное расстояние между элементами в букве, между буквами в слове, между словами в строке	• равномерное, пропорциональное расстояние, равное одной букве «и»
• одинаковая высота букв	• учет линейности при написании
• в процессе работы над формированием каллиграфического навыка учащиеся усваивают правила письма:	• буквы в словах пиши на одинаковом расстоянии друг от друга, равномерно; буквы пиши одинаковой высоты, с одинаковым наклоном.

Показателями сформированности графического навыка являются:

- графическая грамотность;
- каллиграфическая четкость и устойчивость на начертания букв и их соединений;
- связанность (безотрывность);
- скорость письма.

Для формирования каллиграфических навыков, через выработку качественного письма, важную роль играет соблюдение гигиенических навыков письма.

Этот аспект при формировании каллиграфических навыков у младших школьников, а именно гигиенические условия письма выделяют Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова, М.М. Безруких и другие методисты. По их мнению, формирование навыков письма у младших школьников не может выполняться без соблюдения условий гигиены при письме [5, с. 23].

От создания соответствующих условий зависит выполнение важнейших гигиенических требований в процессе письма:

- соблюдение правильной посадки;
- положение ручки в руке;
- размещение тетради на плоскости стола и ее продвижения во время письма.

В основе формирования каллиграфических навыков лежат такие психофизиологические особенности, как формирование письменной речи, которое связано с деятельностью коры головного мозга; развитие двигательных умений и навыков; адаптация нервной и опорно-двигательной систем ребёнка к новому виду деятельности – письму.

Работа по формированию каллиграфических навыков у младших школьников начинается с первого класса и продолжается в течение всего обучения в начальной школе. Цели и задачи такой работы тесным образом связаны с формированием правильных и устойчивых орфографических, грамматических и синтаксических навыков письма. Поэтому на уроках необходимо формировать умения каллиграфического самоконтроля и каллиграфической зоркости. В условиях современного обучения не потеряло актуальности утверждение известного методиста С.П. Редозубова о том, что, борясь за хороший почерк и хорошую тетрадь, мы, по существу, боремся за грамотность учащихся [1].

Из приведенных ниже определений прослеживается взаимосвязь каллиграфических навыков с грамотностью письма.

«Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания» – так определил данное понятие М.Р. Львов.

Само понятие письма делится на три составляющие:

- алфавит и каллиграфия;
- графика (правила обозначения звуков буквами);
- орфография (система действий по выбору правильного написания буквы в слове).

Основы правописания закладываются в начальных классах, где система обучения имеет свою специфику, обусловленную возрастными особенностями детей и уровнем владения знаниями.

Обучение правописанию ведётся по трём направлениям:

- соотнесение фонемы и буквы на основе развития фонематического слуха;
- запоминание буквенного и морфемного состава слов, активизация словаря учащихся;
- решение грамматико-орфографических задач, через которые осуществляется связь всех сторон языка: фонетики, лексики, графики, словообразования, грамматики, семантики [7].

Процесс овладения младшими школьниками правописания имеет обширную структуру. Каждый из её элементов ставит перед учителем ряд задач, которые решаются на протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе:

- формирование мотивации орфографической работы у учащихся;
- формирование орфографических умений по ступеням;
- развитие речевого (фонематического) слуха, или «языковой интуиции»;
- формирование орфографической зоркости, которая является основой самоконтроля при письме;
- формирование осознанности письма;
- развитие связной речи, умения пользоваться пунктуационными знаками при письме;
- формирование каллиграфических навыков [4].

Связь между каллиграфией и грамотностью письма очевидна и очень важна, особенно в начальных классах. Прежде чем думать, как написать букву, как рационально соединить её с другими буквами, ученик должен сначала решить, какую именно букву выбрать. Чем меньше будет затрачено времени на решение орфографической задачи, тем больше внимания будет уделяться чёткости начертания букв, правильности их соединения, ритмичности и связности письма. И наоборот: чем больше автоматизирован навык письма, тем легче и быстрее формируются орфографические умения.

Основными признаками неуспеваемости обучающихся являются следующие:

- наличие пробелов в фактических знаниях и специальных для данного предмета умениях, которые не позволяют охарактеризовать существенные элементы изучаемых понятий, законов, теорий, а также осуществить необходимые практические действия;
- наличие пробелов в навыках учебно-познавательной деятельности, снижающих темп работы настолько, что ученик не может за отведенное время овладеть необходимым объемом знаний, умений и навыков;
- недостаточный уровень развития и воспитанности личностных качеств, не позволяющий ученику проявлять самостоятельность, настойчивость, организованность и другие качества, необходимые для успешного учения [3].

Основные способы обнаружения отставаний обучающихся:

- наблюдения за реакциями учащихся на трудности в работе, на успехи и неудачи;

- вопросы учителя и его требования сформулировать то или иное положение;
- обучающие самостоятельные работы в классе.

При проведении самостоятельных работ учитель получает материал для суждения как о результатах деятельности, так и о ходе ее протекания. Он наблюдает за работой обучающихся, выслушивает и отвечает на их вопросы, иногда помогает [2].

С позиции методического подхода М.Р. Львов предлагает следующую классификацию ошибок письма и их причин [6].

В таблице 2 приведена классификация ошибок письма и их причины (по М.Р. Львову).

Таблица 2.

Классификация ошибок письма и их причины (по М.Р. Львову)

Тип ошибок	Характерные ошибки	Причины ошибок
Алфавитно-графические ошибки	Искажение букв, неполное написание или прибавление к букве элементов	Неустойчивое внимание, плохое запоминание начертания букв
Каллиграфические ошибки	Неумение придерживаться строки, несоблюдение размера и наклона букв, устойчиво неправильные соединения букв, «дрожащее письмо», крупное или мелкое письмо, неравномерное расстояние между буквами, угловатое, вычурное, тесное, неряшливое письмо	Являются индивидуальными для каждого учащегося
Графические ошибки	Пропуск букв, пропуски согласных, Полное искажение слов	Невнимательность, дефекты произношения, по причине ориентации на гласные, по причине не различения парных звонких и глухих согласных, диалектное произношение, оптическое или кинетическое сходство букв

Уровень развития каллиграфических навыков влияет на грамотность в следующих случаях:

- при крупном почерке обучающиеся труднее усваивают орфографию, т.к. в этом случае детский глаз с напряжением охватывает слово и плохо вычленяет орфограммы;

- нечёткое, неряшливое письмо букв и соединений искажает структуру слова и вызывает появление ошибок. Чаще всего ошибки типа замен, искажения букв являются следствием их оптического или кинетического сходства. Погрешности в методике формирования каллиграфических навыков в первом классе также вызывают стойкие ошибки. Так, требование безотрывного письма ведёт за собой недописывание элементов букв. А упражнения в механическом списывании образцов вызывают появление двойных букв; грамотность письма снижается в условиях повышения скорости письма (в начале каждого года обучения), а также при индивидуальном замедленном темпе письма у ученика.

Формирование каллиграфических навыков письма у младших школьников является одним из необходимых требований к обучению в начальной школе. Специфика письма заключается в том, что оно имеет две стороны – графическую и орфографическую. Ребенок должен научиться писать не только чётко и довольно быстро, но одновременно и грамотно.

Проблема обучения письму была и остается актуальной до сегодняшнего дня. Этой проблемой занимаются педагоги, физиологи, учителя, методисты, так как для того, чтобы разобраться в причинах трудностей обучения письму, необходимо знать процесс письма на разных этапах его формирования, влияние формирования навыка письма на развитие ребенка, его возрастные особенности и состояние здоровья.

Формирование каллиграфического навыка письма – весьма сложный и длительный процесс, требующий целенаправленных действий, которые могут выполняться точно и быстро только после их многократных повторений. Это требует и времени, и определенных усилий, и знания всех тонкостей письма со стороны учителя, а также терпения и упорства со стороны обучающегося. Добиться каллиграфического почерка можно лишь при систематическом соблюдении учеником всех правил четкого письма. Старание, необходимое обучающемуся для выполнения письменных упражнений, возникает лишь в том случае, если обучающийся понимает значение этих упражнений и имеет заинтересованность в достижении целей, а также осознает недостатки своего письма и умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богдеско, И.Т. Каллиграфия [Текст] / И.Т. Богдеско – М., 2009. – с.176.
2. Бондаренко, Р.В. Влияние методики обучения письму на формирование двигательного навыка [Текст] / Р.В. Бондаренко – М., 2014. – с. 86.
3. Горецкий, В.Г. Методическое пособие по обучению грамоте и письму [Текст] / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Н.А. Федосова. – М.: Просвещение. – 2005. – с. 127.
4. Жедек, П.С. Методика обучения письму: Русский язык в начальных классах: Теория и практика [Текст] / П.С. Жедек. Под ред. М.С. Соловейчик. – М. – 2007. – с. 113.
5. Желтовская, Л.Я., Соколова, Е.Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников [Текст]. – М.: Просвещение. – 1987. – 124 с. – с.23
6. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов – М.: Академия. – 2011.
7. Проненко, Л.И. Каллиграфия для всех [Текст] / Л.И. Проненко – М. – 2013. – с. 268.

И.А. Стеценко, В.А. Ковярова

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШКОЛЫ МАОУ СОШ 25/11 ГОРОДА ТАГАНРОГА

Аннотация. В статье дана характеристика понятия «правовая грамотность» и выявлено её место в школьном курсе, также проанализированы результаты анкетирования обучающихся МАОУ СОШ 25/11 города Таганрога и составлены рекомендации для повышения уровня правовой грамотности обучающихся.

Ключевые слова: правовая грамотность, правовая культура.

A STUDY OF THE LEVEL OF LEGAL LITERACY OF STUDENTS OF THE MAOU SECONDARY SCHOOL 25/11 IN TAGANROG

Abstract. This article describes the concept of "legal literacy" and identifies its place in the school curriculum, analyzes the results of a survey of students of MAOU Secondary School 25/11 in Taganrog and makes recommendations for improving the level of legal literacy of students.

Key words: legal literacy, legal culture.

В данный исторический период развития социума всё чаще актуализируется проблема правовой грамотности населения. Важным аспектом внутренней политики любого высокоразвитого государства является увеличение уровня правовой грамотности его граждан. Он напрямую влияет на уровень жизни и общественное благосостояние граждан.

Важно отметить, что в какой-то степени знание законодательства увеличивает вероятность успешного соблюдения законов. Равным образом, как и незнание, наоборот приводит к правонарушениям, за которые приходится нести ответственность. Правосознание имеет связь с нормами

социума, их нарушение может стать правонарушением. Зачастую такими правонарушителями становятся подростки.

Именно поэтому правовое просвещение подростков имеет особенно важное значение. Его актуальность неоспорима, она подкрепляется современным состоянием многих сфер общественной жизни: экономики, политики, культуры.

Необходимость формирования правовой культуры школьников является фундаментом для создания грамотной личности. А вместе с тем и высокообразованного населения.

Именно поэтому цель данного исследования заключается в исследовании уровня правовой грамотности обучающихся школы МАОУ СОШ 25/11 города Таганрога.

Поставленная цель определила задачи исследования, которые заключаются в том, чтобы:

1. Охарактеризовать понятие «правовая грамотность» и выявить её место в школьном курсе;
2. Проанализировать результаты анкетирования обучающихся МАОУ СОШ 25/11 города Таганрога;
3. Составить рекомендации для повышения уровня правовой грамотности обучающихся.

За объект исследования взята правовая грамотность. Предметом является уровень правовой грамотности обучающихся МАОУ СОШ 25/11 города Таганрога.

В рамках данного исследования были использованы такие методы, как изучение правовой литературы, сравнительный анализ, анкетирование и обобщение.

Говоря о знании права, ценности обладания этим знанием в юридической науке чаще всего употребляется термин «правовая грамотность». Во многих случаях она определяется как область сознания, отражающую правовую действительность в форме юридических знаний и оценочных отношений к праву и практике его реализации, социально-правовых установок и ценностных ориентации, регулирующих поведение людей в юридически значимых ситуациях.

На данный момент во многих юридических словарях этот термин истолковывается, как комплекс действий, которые направлены на формирование у граждан высокого уровня правосознания и правовокультуры.

Резюмируя всё вышесказанное, мы можем сделать вывод, что правовая грамотность современного школьника – это состояние правоведческих знаний и умений, которыми он обладает. От их уровня напрямую зависит успешность гражданина страны во всех сферах общественной жизни. [1].

Важнейшим признаком правового государства, обязательным условием его построения является высокий уровень правовой культуры населения. Существует несколько научных подходов к пониманию правовой культуры. Правовая культура представляет собой процесс и результат творчества человека в сфере права, характеризующаяся утверждением правовых ценностей. Чертами, характеризующими личность с высоким уровнем правовой культуры, являются: знание, применение и соблюдение законов, понимание своих прав и обязанностей, поддержание правопорядка, а также содействие пресечению правонарушений.

Человек с высокой правовой культурой активно реализует свои права и свободы, уважительно относится к действующим правовым нормам и следует их требованиям.

В формате школьного курса ученик получает знания о праве только в ознакомительном формате. Правовая грамотность рассматривается на уроках обществознания в рамках нескольких параграфов. В некоторых школах право выносят как отдельную дисциплину, но изучается она в основном поверхностно – в рамках 1 урока в неделю. При этом объём информации, который изучается на уроках, очень мал, он даёт лишь начальные представления [2].

Чтобы исследовать уровень правовой грамотности обучающихся, была разработана анкета из двух частей, включающая в себя 14 вопросов.

При ответе на вопросы №1-4 задачей респондента было поделиться своим мнением о правовой грамотности, а также постараться определить её уровень.

Отвечая на вопросы №5-14, учащиеся должны были подумать над предложенным актуальным правовым вопросом и выбрать верный ответ.

При этом, если обучающийся набрал менее половины верных ответов, то его уровень правовой грамотности следовало характеризовать как низкий или начальный. Как правило, у обучающихся слабое представление о правах и обязанностях человека и гражданина. Важно отметить, что в этой связи у подростка отсутствует понимание общепринятых норм поведения.

Если ученик набрал от 51 до 70% верных ответов, то его уровень правовой грамотности следует интерпретировать как средний. У ученика сформировано понимание норм права в общем виде. Как правило, он хорошо осведомлён о своих правах, но плохо понимает сущность обязанностей.

Если респондент набрал от 71 до 100% верных ответов, то это говорит о высоком уровне правовых знаний. У него имеется понимание прав, обязанностей и санкций, которые следуют за их неисполнение.

В анкетировании приняли участие 100 обучающихся МАОУ СОШ 25/11 города Таганрога в возрасте 14-16 лет. Важно отметить, что ответы на вопросы №1-4 индивидуальны и не включаются в вычисление процентной оценки уровня правовой грамотности обучающихся [4].

Результаты анкетирования по вопросу №1 о том, знают ли учащиеся свои права, представлен на диаграмме (рис.1).

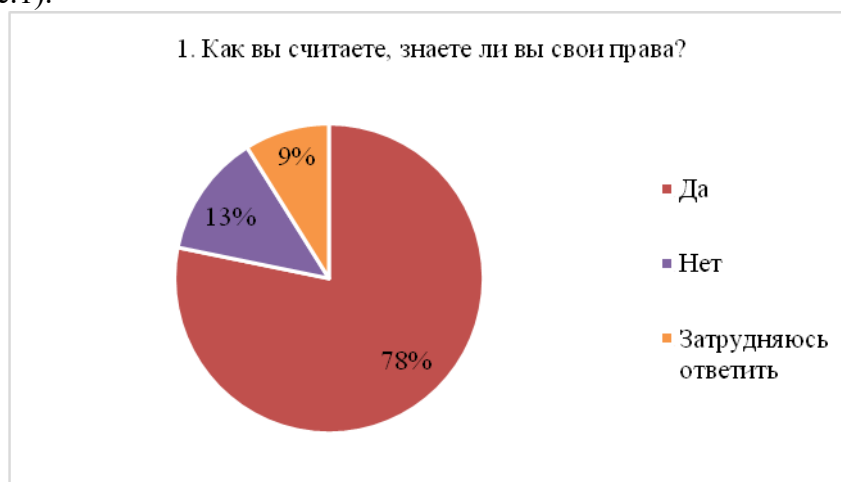


Рис.1. Результаты ответов на вопрос о том, знают ли обучающиеся свои права, в %

Исходя из данных диаграммы, мы можем сделать вывод о том, что больше половины (78%) обучающихся знают свои права, 13% ответили, что не знают и 9% затруднились ответить на вопрос. Это свидетельствует о положительной оценке своей осведомлённости учащимися.

В рамках второго вопроса мы попросили учеников самостоятельно оценить собственный уровень правовой грамотности. Полученные результаты представлены на диаграмме (рис. 2).



Рис. 2. Результаты ответов на вопрос о том, как учащиеся могут оценить свой уровень правовой грамотности, в %

Таким образом, мы узнали, что 39% опрошенных подростков оценивают свой уровень как высокий, почти половина (47%) как средний и 14% – низкий. Это говорит об уверенности большинства подростков о своих знаниях в области права.

Также в рамках анкетирования ученикам был задан вопрос о том, считают ли они, нарушают ли кто-то их права. Результаты представлены на диаграмме (рис. 3).



Рис.3. Результаты ответов на вопрос о том, нарушают ли кто-то права обучающихся, в %

Исходя из данных диаграммы (Рис.3), мы можем сделать вывод о том, что большинство (75%) респондентов считают, что их права не нарушаются, 20% отметили обратное и 5% затруднились ответить.

Что касается того, кто чаще всего нарушает права обучающихся, то большинство опрошенных считают, что их права нарушают одноклассники, так ответили 80%.



Рис. 4. Результаты ответов на вопрос о том, кто чаще всего нарушает права обучающихся, в %

Дальнейшие вопросы были теоретическими и включались в процентную обработку. Исходя из количества верных ответов в процентах, был определён фактический уровень правовой грамотности обучающихся. Он характеризовался исходя из следующей **нормы выполнения анкеты**: от 70 до 100 % верных ответов – высокий уровень правовой грамотности, от 50 до 70% средний уровень и менее 50% – низкий. Результаты представлены на диаграмме (рис. 5).



Рис. 5. Фактический уровень правовой грамотности учащихся, в %

Анкетирование позволило выявить, что на высоком уровне правовой грамотности находится 23% обучающихся, на среднем – 36% и низкий уровень зафиксирован у 41% респондентов. Это свидетельствует о том, что представление о сущности права сформированы в недостаточной степени.

На наш взгляд, также важно сравнить фактический уровень правовой грамотности обучающихся с тем, который они определили самостоятельно. Результаты представлены на диаграмме (рис. 6).

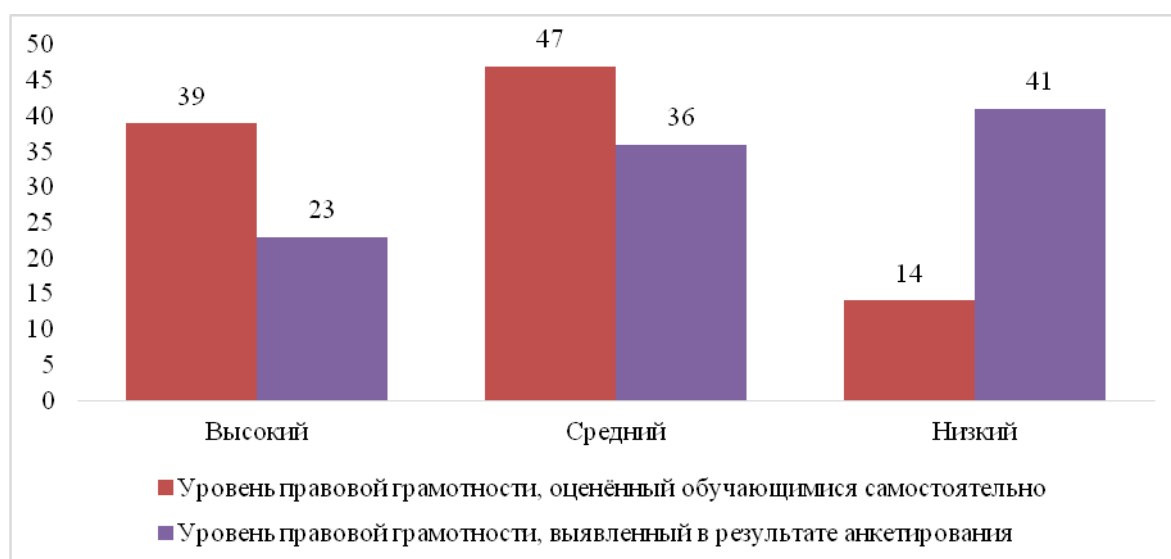


Рис.6. Сравнение уровня правовой грамотности, определённого респондентами самостоятельно и фактического уровня, выявленного в результате анкетирования, в %

Исходя из данных диаграммы, мы можем сделать вывод, что субъективная оценка уровня правовой грамотности каждого 5-го обучающегося не соответствует его фактическому уровню, который является ниже ожидаемого.

Именно важно проводить дополнительную работу по правовому просвещению. Если обучающиеся будут знать свои права и обязанности, то смогут грамотно пользоваться ими и не нарушать права других. Это позволит им лучше взаимодействовать в социуме и быть грамотными участниками правовых процессов.

Правовое воспитание может быть успешно реализовано только при включении мероприятий соответствующей тематики в образовательный процесс.

Процесс формирования правовой культуры школьников может осуществляться в разных формах, но наиболее эффективной является обучение во время внеурочной деятельности [3]. Именно поэтому необходимо проводить правовые игры, конференции, круглые столы, а также те-

матические столы разной проблематики, а также устраивать тематические встречи с представителями правоохранительных органов [5].

В соответствии с проведенным исследованием и анализом данных были сделаны следующие выводы.

Исходя из решения первой задачи, было выявлено, что правовая грамотность обучающегося школы – это уровень его знаний и умений в области права, который необходим для его успешного участия в экономической, политической, гражданской и общественной жизни общества. Это понятие связано с понятием о правовой культуре. Очень важно развивать правовую культуру, чтобы учащиеся могли активно реализовать свои права и свободы, уважительно относиться к действующим правовым нормам и следовали их требованиям. В формате школьного курса правовая грамотность представляет собой лишь общее знакомство с правовыми основами государства, видами права и нормами, регулирующими отношения людей на основе закона. Она рассматривается на уроках обществознания. Однако объем изучаемой информации очень мал, урока недостаточно для овладения знаниями и умениями в полной мере.

В рамках решения второй задачи была разработана анкета, которая позволила выявить, что знания большинства учащихся в области финансовой грамотности находятся на высоком уровне, а правовые знания большинства обучающихся сформированы недостаточно точно и не в полной мере. Понимание нравственного смысла закона и потребность в точном соблюдении норм права недостаточно сформированы. Некоторые обучающиеся имеют слабое представление о праве, своих правах и обязанностях.

По итогам решения третьей задачи был сделан вывод о том, что процесс формирования правовой культуры школьников может осуществляться в разных формах, но наиболее эффективной является обучение во время внеурочной деятельности, а также был сформирован ряд рекомендаций по повышению уровня правовой грамотности обучающихся школ.

Таким образом, необходимо отметить, что уровень правовой грамотности исследуемых обучающихся МАОУ СОШ 25/11 города Таганрога средний. Его повышение является гарантией увеличения числа осознанных граждан, исполняющих свои обязанности перед государством, что позволит снизить количество правонарушений. Именно поэтому важно заниматься просветительской работой в данном направлении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беженцев, А. А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: учебное пособие / А. А. Беженцев. – М.: ФЛИНТА: Московский психолого-социальный институт. – 2012. – 296 с.
2. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь, ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО – 1999. – 538 с.
3. Воробьева, М.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. № 10-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-metodov-formirovaniya-pravovoy-kultury-shkolnikov> (дата обращения: 20.06.2023).
4. Ключева, В. В. Правовая грамотность учащихся старших классов / В.В. Ключева, М. В. Данилова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 518-521. – URL: <https://moluch.ru/archive/64/10282/> (дата обращения: 21.06.2023).
5. Селедцов, В. А. Формирование правовой культуры современного школьника / В. А. Селедцов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 43 (385). – С. 281-283. – URL: <https://moluch.ru/archive/385/84702/> (дата обращения: 21.06.2023).
6. Хачароева Асет Хамзатовна, Хунарикова Петимат Хамидовна, Погоров Бекхан Ахметович ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. №70-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-pravovoy-gramotnosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 20.06.2023)

И.А. Стеценко, О.В. Шевченко

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность формирования гражданской идентичности студенческой молодежи связана с современной государственной молодежной политикой в Российской Федерации и актуализацией гражданско-патриотического воспитания. Цель исследования – выявить содержательное и инструментальное наполнение категории «гражданская идентичность», с точки зрения студентов. Посредством метода анкетирования были получены эмпирические данные, позволяющие организовать процесс формирования гражданской идентичности в вузе.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, гражданская идентичность, ценностно-смысловые основания гражданской идентичности, рефлексивный анализ, социальная активность, студенческая молодежь.

I.A. Stetsenko, O.V. Shevchenko

FORMATION OF STUDENT CIVIC IDENTITY: A REFLEXIVE ANALYSIS OF THE MONITORING STUDY

Abstract. The relevance of the formation of the civic identity of student youth is connected with the modern state youth policy in the Russian Federation and the actualization of civic and patriotic education. The purpose of the study is to identify the substantive and instrumental content of the category "civic identity" from the point of view of students. Empirical data were obtained through the questionnaire method, which makes it possible to organize the process of forming a civic identity at the university.

Key words: civic and patriotic education, civic identity, value-semantic foundations of civic identity, reflexive analysis, social activity, student youth.

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи является одним из приоритетных направлений молодежной политики в Российской Федерации, что связано с современной социокультурной ситуацией в мировом геополитическом пространстве. Формирование гражданской идентичности молодежи определено в качестве первоочередной задачи гражданско-патриотического воспитания, что является показателем значимости и актуальности нашего исследования.

В рамках мониторинга уровня гражданской идентичности молодежи в 2024-2025 учебном году нами было проведено исследование среди студентов Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ). В мониторинге приняло участие 98 студентов в возрасте от 19 до 22 лет всех направлений подготовки. Обратим внимание на тот факт, что студенты знакомятся с категорией «гражданская идентичность» в рамках изучения таких дисциплин, как философия, история, педагогика, и новой дисциплины «Основы российской государственности». Введенная в образовательную программу с 2023-2024 учебного года дисциплина «Основы российской государственности» направлена на расширение мировоззренческого и гуманитарно-просветительского контента подготовки студентов через создание условий для самоопределения и социализации в рамках общепринятой ценностно-смысловой платформы, развитие гражданственности и патриотизма. Анкета включала 13 вопросов, содержащих тематические блоки: «Гражданская идентичность», «Патриотическое воспитание», «Социальная активность». Представим результаты проведенного исследования.

Таблица 1.

**Ответы респондентов на вопрос
«Как Вы понимаете категорию «гражданская идентичность?», (%)»**

1	Единство граждан страны	17
2	Чувство гражданской сопричастности	39
3	Принадлежность к общности граждан страны	40
4	Ваш вариант	4

Практически одинаковое количество респондентов считает, что «чувство гражданской сопричастности» и «принадлежность к общности граждан страны» являются определяющими характеристиками гражданской идентичности, соответственно 39% и 40%. 17% респондентов определили «единство граждан страны». И 4% предложили свой вариант: индивидуальное чувство принадлежности к стране; объединение общих ценностей и идеалов граждан страны, позволяющее действовать коллективно. Полученные результаты свидетельствуют о полном понимании сущности феномена «гражданская идентичность», несмотря на тот факт, что это понятие для общественного дискурса является относительно новым, в настоящее время проводятся активные исследования по данной тематике. Согласимся с мнением И.С. Семененко, что категорию «идентичность» можно интерпретировать как «сущностную категорию, рассматривающую представление о себе и других в социальных практиках» или «это сугубо абстрактный аналитический концепт, способ репрезентации субъективной реальности в научном дискурсе» [1]. В рамках нашего исследования мы рассматриваем гражданскую идентичность в практическом, деятельностном плане.

Таблица 2

**Ответы респондентов на вопрос
«Какие ценности ассоциируются у Вас с гражданской идентичностью?», (%)»**

1	Родина, Отчизна, страна	30
2	Нация, народность, этнос	35
3	Единство, сплоченность, единение	33
4	Ваш вариант	2

Все три варианта ответов получили равное количество от 30% до 35%, они дополняют друг друга, акцентируя внимание на патриотических аспектах ценностно-смысловых оснований гражданской идентичности. Интересно мнение Д.А. Леонтьева о том, что ценности и смыслы представляют «консервированное» отношения с миром, переработанные обобщенным опытом социума [4].

В содержание своего варианта респонденты включают историю страны, значимость прошлого, исторические победы страны, а также традиционные семейные ценности, семью как социальный институт, демографию и народосбережение.

Согласимся с мнением Р.М. Шамянова и А.П. Аренкова, что ценностные отношения являются результатом усвоения норм, правил поведения в результате социализации, что важно учитывать в процессе формирования гражданской идентичности [8].

Обратим внимание, что необходимо различать категории «ценности» и «ценностные ориентации», что необходимо для анализа результатов мониторинга. Так, ценности – это абстрактная категория, в широком смысле слова синоним категории «идеология», а ценностные ориентации – ценности в активном действии, динамике, реализуемые в поведении, носят субъективный характер. Важно, чтобы гражданские ценности преобразовались в гражданскую активность [2].

Таблица 3.

**Ответы респондентов на вопрос
«Какова, по Вашему мнению, основная задача патриотического воспитания в вузе?», (%)**

1	Формирование патриотического сознания	28
2	Формирование патриотических чувств	24
3	Формирование гражданской активности и ответственности	45
4	Ваш вариант	3

Исследователи Г. С. Квасных, А. Н. Саржанова и А.С. Нефедова считают, что в современной социокультурной реальности одна из приоритетных задач высшей школы в области воспитания связана с патриотическим воспитанием, основная задача которого – воспитание специалиста, для которого ведущими жизненными ценностями являются историческая память, традиционные духовные ценности, честь и достоинство [3, 6]. Обратимся к результатам мониторинга по третьему вопросу. Респонденты выделили в качестве основной задачи патриотического воспитания в вузе – формирование гражданской активности и ответственности (45%), что объясняется в большей мере тем, что студенты считают, что через активные действия и ответственное поведение проявляется патриотизм. Вторая позиция – формирование патриотического сознания (28%), что объясняется тем, что патриотизм – одно из стержневых качеств личности, базирующиеся на готовности к сознательному служению Родине. Как отмечает А. С. Целовальникова, структурными компонентами патриотического воспитания являются патриотическое сознание, чувства, мотивы, деятельность [10].

Таблица 4.

**Ответы респондентов на вопрос
«Проводятся ли у Вас в вузе, на факультете мероприятия, связанные
с патриотическим воспитанием?», (%)**

1	Да, один раз в месяц	14
2	Да, один раз в семестр	49
3	Редко, один раз в год	25
4	Не проводятся	12

Большинство респондентов отметили регулярность проведения в институте и на факультете мероприятий по патриотическому воспитанию (63%). Четверть опрошенных высказались, что эти мероприятия носят нерегулярный характер. 12% считают, что мероприятия по патриотическому воспитанию не проводятся вообще, что объяснимо отсутствием студентов в институте или недостаточной осведомленностью о студенческой жизни факультета и института.

Таблица 5.

**Ответы респондентов на вопрос
«Оцените, пожалуйста, эффективность этих мероприятий», (%)**

1	Полезно, интересно, интерактивно	38
2	Полезно, форма предоставления информации не интересна	31
3	Не интересно, скучно и затянуто	19
4	Не посещаю, нет смысла	12

Более 60% респондентов заметили, что такие мероприятия полезны, что является показателем актуальности патриотического воспитания для студенческой молодежи. Однако стоит обратить внимание на форму проведения мероприятий (в общей сложности половина респондентов

отмечают неинтересную или скучную форму представления информации). По нашему мнению, необходимо больше использовать интерактивные, игровые формы работы, которые позволяют студентам поработать в команде или группе, на практике применить полученные знания.

Таблица 6.

**Ответы респондентов на вопрос
«Какие формы патриотического воспитания были бы интересны студентам?», (%)**

1	Волонтерская деятельность	58
2	Клубная деятельность, дискуссии в студенческих объединениях	21
3	Встречи, дискуссии с представителями органов власти, общественных организаций	18
4	Ваш вариант	3

Отвечая на вопрос о предпочтительных формах патриотического воспитания, студенты высказались в пользу волонтерской деятельности (58%), отличительной особенностью которой является системность, планомерность и гражданская активность. Вторую и третью позицию заняли клубная деятельность, дискуссии в студенческих объединениях (21%) и встречи, дискуссии с представителями органов власти, общественных организаций (18%), что объяснимо с позиции событийного подхода в педагогике, когда каждая встреча с интересными, знающими профессионалами выступает как наполнение/насыщение студенческой жизни яркими, эмоционально наполненными событиями. Некоторые респонденты (3%) предложили разнообразные формы интерактивных занятий и акций, концертов, что соотносится с желанием студентов использовать в процессе патриотического воспитания преимущественно активные формы занятий.

Таблица 7.

**Ответы респондентов на вопрос
«Как Вы понимаете сущность гражданской активности?», (%)**

1	Добровольное участие в некоммерческой деятельности	25
2	Волонтерское движение	46
3	Участие в политической жизни страны	27
4	Ваш вариант	2

Большинство респондентов (46%) отметили волонтерское движение как сущностная характеристика гражданской активности. 27% посчитали, что участие в политической жизни страны ассоциируется с гражданской активностью. 25% ограничили понимание рассматриваемой категории только добровольным участием в некоммерческой деятельности, что неправомерно и не передает весь спектр гражданской активности. В качестве своего варианта респонденты предложили – добровольное участие в общественных движениях, объединениях, организациях.

Поддержим позицию Е.А. Савельевой, что митинги, акции, демонстрации, волонтерство – это формы гражданской активности [7].

Таблица 8.

**Ответы респондентов на вопрос
«Оцените отношение молодежи к росту патриотических настроений в стране», (%)**

1	Положительно	36
2	Отрицательно	25
3	Нейтрально	29
4	Не считаю так	10

Студенты, проходившие мониторинг, достаточно адекватно оценили отношение молодежи к росту патриотических настроений в стране: положительно – 36%, отрицательно – 25%, ней-

трально – 29%, не согласны, что такой рост присутствует, – 10%. Таким образом 65% респондентов считает, что рост патриотических настроений в стране наблюдается.

Таблица 9.

**Ответы респондентов на вопрос
«Укажите факторы становления и поддержания гражданской идентичности молодежи», (%)**

1	Общая культура	26
2	Общий язык как средство коммуникации	32
3	Общее историческое прошлое	40
4	Ваш вариант	2

40% респондентов считает, что фактором гражданской идентичности выступает общее историческое прошлое, 32 % – общий язык. 26% респондентов акцентирует внимание на общей культуре. Незначительная часть студентов предлагает свой вариант – переживание совместных эмоциональных состояний, связанных с реальными политическими действиями.

Заслуживает внимание позиция А.М. Шаповаловой, что гражданская идентичность проявляется в соединении личного и общественного, в осознанном использовании прав и обязанностей, самореализации и патриотизме [9].

Таблица 10.

**Ответы респондентов на вопрос
«Какие формы работы могут помочь в повышении уровня
гражданской идентичности?», (%)**

1	Игровые технологии	40
2	Коммуникативные технологии	14
3	Социально-деятельностные технологии	42
4	Ваш вариант	4

Большая часть респондентов выделяет социально-деятельностные технологии, которые включают социальное проектирование, КТД, социальные пробы, волонтерскую деятельность (42%), игровые технологии (40%). При подготовке предложений по формированию гражданской идентичности мы будем учитывать эти формы работы. Меньшее количество респондентов (14%) ограничивается коммуникативными технологиями (беседа, диспут, дебаты). 4% респондентов считает, что нельзя ограничиваться одним видом технологий, их необходимо применять в комплексе.

Таблица 11.

**Ответы респондентов на вопрос
«Считаете ли Вы патриотизм и гражданственность основополагающими ценностями для
страны?», (%)**

1	Нет	23
2	Да	57
3	Не задумывался по этому поводу	20
4	Ваш вариант	0

Подавляющее большинство респондентов ответили положительно (57%). Осознание молодежью значимости патриотизма является следствием эффективной внешней и внутренней политики государства. В ходе проведения социологического исследования А.С. Магранов, Л.С. Деточенко заметили, что у современной молодежи гражданско-патриотическая идентичность занимает ведущее место в иерархии, что коррелирует с результатами нашего исследования [5].

Отрицательный ответ у 23% респондентов объясняется их отношением к патриотизму как второстепенному фактору развития общества, что может быть обусловлено социальным неравенством, протестными настроениями молодежи, критическим отношением к власти. Не задумывались над этим вопросом – 20%. Анализируя ответы респондентов, вызывает недоумение 20% студентов, которые не думали над этим вопросом. И в этой связи вспомним, что «гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор» [2].

Таблица 12.

Ответы респондентов на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?», (%)

1	Да, у меня активная гражданская позиция	14
2	Да, но я не активен в общественной деятельности	50
3	Затрудняюсь ответить	33
4	Ваш вариант	3

64% респондентов положительно ответили на вопрос, 33% – затрудняются ответить, что, по нашему мнению, связано с негативной коннотацией этого понятия последние годы. Однако эта тенденция меняется: и власть, и общество вносит вклад в патриотическое воспитание молодежи, в продвижение патриотических проектов, конкурсов, акций. 3% респондентов полагает, что они не патриоты, объясняя этот факт, что они пассивны в общественной деятельности. А подлинный патриотизм связывают с защитой страны в случае опасности, соблюдением традиций своего народа, гордость за свою страну.

Таблица 13.

Ответы респондентов на вопрос

«Может ли деятельность молодежных, юношеских, детских организаций повлиять на уровень гражданской активности молодежи?», (%)

1	Нет	25
2	Все зависит от конкретной организации	14
3	Да	61
4	Затрудняюсь ответить	0

Что касается деятельности общественных организаций в росте гражданской активности молодежи, то большинство опрошенных (75%) отметили их значимость как институтов гражданской социализации молодежи. 25% опрошенных ответили отрицательно, скорее всего не знакомы с деятельностью молодежных общественных организаций. Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом молодежь разделяет характерные для российского общества и менталитета ценности гражданственности, духовности, консерватизма, традиционализма в противовес западному культу потребления, космополитизма и вседозволенности.

Исходя из результатов исследования, следует отметить, что одним из показателей эффективности государственной молодежной политики является наличие сформированной на основе национального культурно-ценностного ядра гражданской идентичности представителей молодого поколения.

Согласимся с мнением О. Т. Черкасских, И. Е. Котовой, Е. А. Проскурниковой, что важным условием проведения мероприятий гражданско-патриотической направленности активность обучающихся и их роль в качестве организаторов и участников [11]. В связи с пересмотром ведущих принципов гражданско-патриотического воспитания внесены изменения и в формат проведения: формы патриотического воспитания (беседы, тематические вечера, диалоги, встречи с ветеранами, героями России, участниками специальной военной операции); формы военного-спортивного воспитания военной направленности (военно-спортивные игры, технические объединения с патриотической направленностью).

Исходя из результатов исследования, следует отметить, что одним из показателей эффективности гражданско-патриотического воспитания является наличие сформированной на основе национального культурно-ценностного ядра гражданской идентичности представителей молодого поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Идентичность: личность, общество, политика. Энциклопедическое издание / Отв. ред. И.С. Семененко. – М., 2017. – 992 с.
2. Идентичность: хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. – М., 2008. – С. 15-27.
3. Квасных, Г. С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе / Г. С. Квасных, А. Н. Саржанова. // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2015. – № 1. – С. 87-90.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.– 2007. – 143 с.
5. Магранов, А.С. Гражданская идентичность современной студенческой молодежи: особенности и факторы трансформации / А.С. Магранов, Л.С. Деточенко. // Социологические исследования. – 2018. – №8. – С. 108-116.
6. Нефедова, А.С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе /А.С. Нефедова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Т. 13. – №5. – С. 71-76.
7. Савельева, Е.А. Гражданская активность молодежи: варианты концептуализации понятия / Е.А. Савельева. // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2013. – №2. – С. 37-42.
8. Шамяионов, Р.М. Ценностные отношения и гражданская идентичность молодежи/ Р.М. Шарионов, А.П. Ареников // Южно-российский журнал социальных наук. – 2016. – №3. – С. 37-43.
9. Шаповалова, А.М. Факторы формирования гражданской идентичности личности / А.М. Шаповалова. // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 7. – С. 98-112.
10. Целовальникова, А. С. Патриотическое воспитание учащихся старшего школьного возраста в туристско-краеведческой деятельности (на примере городского центра детско-юношеского туризма и краеведения г. Читы): дис. ... канд. пед. наук. / А.С. Целовальникова. Чита.– 2006. – 232 с.
11. Черкаских, О. Т. Формирование гражданской позиции молодёжи в рамках деятельности детских объединений и детских общественных организаций / О. Т. Черкаских, И. Е. Котова, Е. А. Проскурникова. // Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2018 г.). – Казань, 2018. – С. 51-53.

О.Н. Филиппова, Е.С. Бойченко

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АЛАЛИЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается специфика коррекционной работы с детьми, страдающими алалией, обсуждаются причины алалии, описываются особенности развития детей с алалией. Авторы в качестве эффективных методов коррекции алалии рассматривают игротерапию и сказкотерапию.

Ключевые слова: алалия, речевые нарушения, логопедия, игротерапия, сказкотерапия, диагностика, психофизическое развитие, коррекция, социальная адаптация.

O.N. Filippova, E.S. Boychenko

SPECIFICITY OF CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN SUFFERING FROM ALALIA

Abstract. The article examines the specifics of correctional work with children suffering from alalia, discusses the causes of alalia, and describes the developmental characteristics of children with alalia. The authors consider play therapy and fairy tale therapy as effective methods of correcting alalia.

Key words: alalia, speech disorders, speech therapy, play therapy, fairy tale therapy, diagnostics, psychophysical development, correction, social adaptation.

В последние годы в России отмечается тенденция к росту числа детей с различными речевыми нарушениями, в том числе к увеличению количества неговорящих детей. Алалия, являющаяся одной из актуальных проблем современной логопедии, представляет собой серьезное речевое расстройство, характеризующееся полным отсутствием или задержкой развития речи у детей при сохранном слухе и интеллекте.

Причины развития алалии могут быть весьма разнообразными, связанными с многими факторами и рисками, включая генетические факторы, патологии беременности и родов, имеющиеся у детей неврологические, психоэмоциональные нарушения и т.д.

Различают два основных типа алалии: моторная, связанная с нарушением способности к произнесению слов, и сенсорная, проявляющаяся в трудностях восприятия речи. Некоторые ученые также выделяют смешанный тип алалии как соединение двух названных выше.

Исследования, проводимые в разное время, показывают, что дети с алалией часто имеют дополнительные сопутствующие проблемы – в области внимания, памяти и эмоционально-волевой сферы, что требует комплексного подхода к их коррекции. Многие исследователи, в частности В.К. Ольфинская, М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина, Л. В. Мелехова, Е. Ф. Собонович и др., посвятили свои работы изучению путей решения этой проблемы и предлагают разнообразные подходы и методы, которые могут помочь в преодолении алалии.

Весьма эффективным средством, по мнению ученых (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, В. П. Аникин, Н. Я. Большунова, О. А. Кабачек, Е. Л. Баринова, Ф. Н. Блехер, В. П. Глухов, И. А. Зимняя, Е. И. Удальцова, М. Ф. Фомичева и др.), являются игротерапия и сказкотерапия, которые активно используют в логопедической практике, делая процесс обучения более увлекательным и доступным для детей. Игротерапия и сказкотерапия способствуют созданию доверительной атмосферы, что особенно важно для работы с неговорящими детьми. Игра и сказка становятся средством не только для развития речевых навыков, но и для эмоционального и социального становления ребенка.

Актуальность проблемы выявления особенностей детей с алалией, а также поиск эффективных путей профилактики и коррекции алалии у дошкольников и младших школьников позволили определить основные направления данного исследования.

Цель исследования – описание ключевых особенностей логопедической работы с детьми, страдающими алалией.

Объект исследования – дети дошкольного и младшего школьного возраста, страдающие алалией.

Предмет исследования – коррекционная работа, направленная на развитие речевых навыков у детей с алалией.

Для того чтобы изучить особенности психофизического и речевого развития детей с алалией, нами было проведено исследование на базе Центра медицинской реабилитации «МИР» города Таганрога Ростовской области. У детей, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, был единый диагноз от невропатолога – «Органическое поражение центральной нервной системы», а также заключение врача-логопеда – «Общее недоразвитие речи I и II уровней».

Для оценки психофизического развития и сформированности уровня речевого развития детей были использованы диагностические методики, разработанные О.А. Романович и Е. П. Кольцовой [4].

Диагностика Олеси Анатольевны Романович состоит из 8 разделов:

- I. Анамнестические данные.
- II. Обследование органов артикуляции.
- III. Особенности контакта, эмоциональная сфера, средства общения, использование жестов и мимики, особенности внимания и переключаемости.
- IV. Обследование моторики.
- V. Обследование психофизических процессов.
- VI. Обследование речи.
- VII. Особенности развития ребёнка.
- VIII. Заключение.

Данная диагностика способна значительно облегчить понимание потребностей детей с алалией как для специалистов, так и для родителей. Это, в свою очередь, позволяет подобрать наиболее эффективные методы коррекционной работы.

Обследование состояло из двух блоков заданий. Первый блок включал задания на обследование психофизических процессов детей, а второй – речевого развития. Для обследования психофизических процессов нами были использованы задания на диагностику мышления, восприятия и внимания, а для обследования речевого развития – задания на понимание лексических категорий, грамматического строя речи, выявление особенностей связной речи, фонетико-фонематической системы языка, навыков звукового анализа и слоговой структуры слова.

Критерии оценки психофизических процессов даны в таблице 1, а речевого развития – в таблице 2.

Таблица 1.

**Критерии оценки психофизических процессов
(по методике О. А. Романович, Е. П. Кольцовой)**

№	Критерии оценки	Баллы	Уровень развития
1	Мышление	1- 1,9	Ниже нижнего (Н\Н)
		2 – 3,5	Низкий уровень (Н)
		3,6 – 4,5	Средний уровень (С)
		4,6 – 5	Высокий уровень (В)
2	Восприятие	1 – 3,5	Низкий уровень (Н)
		3,6 – 4,5	Средний уровень (С)
		4,6 – 5	Высокий уровень (В)
3	Внимание	1 – 3,5	Низкий уровень (Н)
		3,6 – 4,5	Средний уровень (С)
		4,6 – 5	Высокий уровень (В)

Таблица 2.

**Критерии оценки речевого развития
(по методике О. А. Романович, Е. П. Кольцовой)**

№	Критерии оценки	Баллы	Уровень развития
1	Уровень развития словаря	1- 1,9	Ниже нижнего (Н\Н)
2	Грамматический строй	2 – 3,5	Низкий уровень (Н)
3	Связная речь	3,6 – 4,5	Средний уровень (С)
4	Фонетико-фонематическая система языка, навык звукового анализа и слоговая структура слова	4,6 – 5	Высокий уровень (В)

Обследование психофизических процессов (согласно выбранной методике) оценивалось по 3 уровням развития (низкий, средний, высокий), речевого развития – по 4 (уровень ниже нижнего, низкий, средний, высокий).

Результаты исследования психофизических процессов и речевого развития детей, принимавших участие в исследовании, представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты обследования детей

Уровень развития	Показатели (%)	
	Обследование психофизических процессов	Обследование речевого развития
Высокий уровень	0	0
Средний уровень	0	0
Низкий уровень	100	80
Уровень ниже нижнего	0	20

В ходе диагностики нами было установлено, что у всех участников опытно-экспериментальной работы обнаружен низкий уровень сформированности психофизических процессов. При обследовании речевого развития один ребёнок, что составляет 20% от общего количества детей, принимавших участие в исследовании, показал, согласно методике обследования, уровень ниже нижнего, и 4 ребёнка, что соответствует 80%, продемонстрировали низкий уровень.

После проведения диагностики, с учётом всех особенностей детей, нами была разработана программа групповых занятий, основной целью которой стало формирование у детей умений составлять внутренние планы своих высказываний, начиная с простых конструкций. Логопедическое вмешательство в данном контексте охватывает комплекс мер, направленных не только на улучшение речевых навыков, но и на коррекцию психических процессов, а также на поддержку эмоционального и личностного развития ребёнка.

Программа включает в себя такие нетрадиционные методы коррекции, как сказкотерапия и игротерапия, благодаря которым ребёнок может преодолеть трудности в общении и начать активно развивать свою речь. Игротерапия и сказкотерапия, как уже было ранее отмечено, являются эффективным средством, которое активно используют в логопедической практике [2;5]. Эти методы не только делают процесс обучения более увлекательным и доступным для детей, но и способствуют созданию доверительной атмосферы, что особенно важно для работы с неговорящими детьми. Игра и сказка становятся средством не только для развития речевых навыков, но и для эмоционального и социального становления ребенка. Содержание программы представлено в таблице 4.

Таблица 4.

Содержание программы

№	Тема	Цели и задачи занятия	Содержание
1.	«Знакомство»	Цель: создать условия для развития речевых навыков у неговорящих детей через знакомство с персонажами и игровые взаимодействия. Задачи: Коррекционно-образовательные: - совершенствовать речевые навыки; - обобщить и систематизировать у детей полученные знания о артикуляционных укладах гласных звуков. Коррекционно-развивающие: - развитие общей и мелкой моторики; - развитие артикуляционного строя речи; - умение выполнять инструкции. Коррекционно-воспитательные:	1. Ритуал приветствия. Объяснение темы занятия. 2. Артикуляционная гимнастика. Знакомство с артикуляционными укладами гласных звуков. 3. Физкультминутка. 4. Выполнение инструкций. Игра «Помоги кукле». 5. Сенсорная интеграция. Игра «Волшебный мешочек». 6. Подведение итогов. Ритуал прощания.

		- воспитывать доброжелательное отношение; - совершенствовать навыки коммуникативного общения; - воспитание способности к самоконтролю, самооценке при выполнении упражнений.	
2.	«Путешествие по стране Дружбы»	Цель: создать условия для развития речевых навыков у неговорящих детей. Задачи: Коррекционно-образовательные: - совершенствовать речевые навыки; - способствовать развитию просодической стороны речи; - обобщить и систематизировать у детей полученные знания о гласных звуках. Коррекционно-развивающие: - активизация артикуляционного аппарата; - развитие длительного непрерывного ротового выдоха; - формирование речевого дыхания. Коррекционно-воспитательные: - воспитывать доброжелательное отношение; - совершенствовать навыки коммуникативного общения; - воспитание способности к самоконтролю, самооценке при выполнении упражнений.	1. Ритуал приветствия. Объяснение темы занятия. 2. Дыхательная гимнастика Стрельниковой. 3. Артикуляционная гимнастика-сказка (закрепление гласных звуков) 4. Игра «Отзовись, кого зову» 5. Игра «Эхо» 6. Подведение итогов. Ритуал прощания.
3.	«Прогулка по парку Уважения»	Цель: создать условия для развития речевых навыков у неговорящих детей. Задачи: Коррекционно-образовательные: - совершенствовать речевые навыки; - преодоление речевого, моторного, двигательного, фонематического нарушения путем развития и коррекции двигательной сферы в сочетании с речью и музыкой. - способствовать развитию темпоритмической стороны речи; - обобщить и систематизировать у детей полученные знания о согласных звуках. Коррекционно-развивающие: - развитие общей и мелкой моторики; - активизация артикуляционного аппарата; - развитие длительного непрерывного ротового выдоха; - формирование речевого дыхания. Коррекционно-воспитательные: - воспитывать доброжелательное отношение; - совершенствовать навыки коммуникативного общения; - воспитание способности к самоконтролю, самооценке при выполнении упражнений; - воспитывать уважение к окружающим.	1. Ритуал приветствия. Объяснение темы занятия. 2. Игровая дыхательная гимнастика. 3. Артикуляционная гимнастика-сказка. Знакомство с согласными звуками. 4. Логопедическая ритмика. 5. Игра «Три медведя» (изменение высоты и тембра голоса) 6. Подведение итогов. Ритуал прощания.
4.	«Кто ходит в гости по утрам?»	Цель: создать условия для развития речевых навыков у неговорящих детей. Задачи: Коррекционно-образовательные: - совершенствовать речевые навыки; - способствовать накоплению и обогащению пассивного и активного словарного запаса;	1. Ритуал приветствия. Объяснение темы занятия. 2. Дыхательная гимнастика Стрельниковой. 3. Артикуляционная гимнастика-сказка (закрепление первых слогов). 4. Игра «Скажи правильно». 5. Игра «Составь фразу»

		- обобщить и систематизировать у детей полученные знания о первых слогах. Коррекционно-развивающие: - активизация артикуляционного аппарата; - развитие длительного непрерывного ротового выдоха; - формирование речевого дыхания; - развитие понимания обращённой речи. Коррекционно-воспитательные: - воспитывать доброжелательное отношение; - совершенствовать навыки коммуникативного общения; - воспитание способности к самоконтролю, самооценке при выполнении упражнений; - обучение этикету.	6. Подведение итогов. Ритуал прощания.
5.	«Спасибо, мой друг!»	Цель: создать условия для развития речевых навыков у неговорящих детей. Способствовать развитию умений понимать вопросы, поставленные к сюжетам картин и различать, к кому обращена команда-просьба. Задачи: Коррекционно-образовательные: - совершенствовать речевые навыки; - обобщить и систематизировать у детей полученные знания о составлении слов; - способствовать накоплению и обогащению пассивного и активного словарного запаса; - способствовать развитию умений понимать вопросы, поставленные к сюжетам картин и различать, к кому обращена команда-просьба. Коррекционно-развивающие: - активизация артикуляционного аппарата; - развитие длительного непрерывного ротового выдоха; - формирование речевого дыхания. Коррекционно-воспитательные: - воспитывать доброжелательное отношение; - совершенствовать навыки коммуникативного общения; - воспитание способности к самоконтролю, самооценке при выполнении упражнений.	1. Ритуал приветствия. Объяснение темы занятия. 2. Игровая дыхательная гимнастика. 3. Артикуляционная гимнастика-сказка (с повторением слов) 4. Игра «К кому обращаюсь?» 5. Игра «Расскажи по картине» (если справились, то можно добавить рассказ по картинке) 6. Подведение итогов. Ритуал прощания.

В процессе реализации программы логопед использует экспрессивную речь на каждом из этапов занятия с безречевым ребенком. Это позволяет развивать подражательность и эмоционально настраивает детей на речевосприятие и речепроизводство. При этом активно используется метод сенсорной интеграции для запуска речи. Через тактильные ощущения ребёнок знакомится с персонажами сказки, которые создают непринуждённую и дружескую обстановку на занятии, побуждают использовать речь как основное средство взаимодействия [3]. С помощью метода модельного взаимодействия, разработанного Л. С. Выготским, который основан на принципе внедрения речевой модели для группы неговорящих детей, можно стимулировать их к еще более активному использованию речи [1].

Таким образом, комплексное применение описанных выше методов и приемов на занятиях с неговорящими детьми не только развивают речь, психоэмоциональную сферу, но и способствуют их социализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика.– 1982. – 120 с.
2. Лебедева, И.А. Игротерапия как метод коррекции речевых нарушений у детей // Логопедия. – 2017. – № 3(1). – С. 45-50.
3. Лынская, М.И. Преодоление алалии и задержки речевого развития у детей. Метод сенсорно-интегративной логопедии. Конспекты занятий. – М.: ЛОГОМАГ.– 2015. – С.90
4. Романович, О.А., Кольцова, Е.П. Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 5-6 лет. Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.– 2013. – 112 с.
5. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий / М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. – М.: ПАРАДИГМ.– 2015. – 128 с.

П.В. Хало, О.В. Бегун, И.А. Сыроваткина

ТРУДНАЯ ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ И ЭЭГ-АНАЛИЗ

Аннотация. Различные состояния сознания оказывают решающее влияние на эффективность любой трудовой деятельности, поэтому их оценка и коррекция представляется важной как с прикладной, так и с чисто научной точки зрения. Тем не менее, единой теории сознания до сих пор не существует. В статье проводится анализ современных гипотез механизмов сознания, а также поиска математических подходов, основанных на принципах квантовой механики.

Ключевые слова: трудная проблема сознания, ЭЭГ-анализ, кубит, квантовая физика, микросостояния ЭЭГ.

P.V. Halo, O.V. Begun, I.A. Syrovatkina

THE HARD PROBLEM OF CONSCIOUSNESS AND EEG ANALYSIS

Abstract. Various states of consciousness have a decisive influence on the effectiveness of any labor activity, so their assessment and correction seems to be important from both applied and purely scientific points of view. Nevertheless, there is still no unified theory of consciousness. The article analyzes modern hypotheses of the mechanisms of co-consciousness, as well as the search for mathematical approaches based on the principles of quantum mechanics.

Key words: hard problem of consciousness, EEG analysis, qubit, quantum physics, EEG microstates

То или иное состояние сознания играет ключевую роль в продуктивности трудовой деятельности, поэтому его оценка и коррекция актуальна как с практической, так и с теоретической точки зрения. Однако до сих пор не существует единой теории сознания. При рассмотрении феномена сознания следует обратить внимание на неоднозначность этого термина. Большинство авторов рассматривают три его аспекта:

1) creature consciousness – тварное или живое сознание, т.е. сознание как состояния бодрствования (при этом сознательные и неосознаваемые аспекты недифференцированы, т.к. в состоянии бодрствования человек может осуществлять свои действия автоматически, т.е. рефлексивно);

2) mental-state consciousness – сознание как понимание или осознание чего-либо (рефлексивное, переходное или транзитивное сознание);

3) introspective consciousness – сознание как интроспективное либо феноменальное сознание (phenomenal consciousness), то есть сознание, которое обращено на собственные ментальные состояния и управление ими [7, 16, 17, 34].

При этом, согласно D.J. Chalmers, существует легкие проблемы сознания (easy problems of consciousness) и трудная проблема сознания (hard problem of consciousness), и если для решения

первых (связанных с объяснением когнитивных механизмов: внимания, памяти, ощущения и так далее) существуют стандартные методы решения (ЭЭГ, фМРТ и пр.), то со второй дело обстоит гораздо сложнее, потому что в рамках стандартных научных подходов на сегодняшний момент проблема субъективного восприятия (квалиа – от лат. *qualia* – свойства, качества) остается неразрешимой [17].

При рассуждениях о структурах и механизмах сознания довольно популярным до сих пор оставался функциональный подход, в основе которого лежит компьютерная метафора сознания – сознание уподобляется компьютерной программе (software), а мозг – аппаратной части компьютера (hardware), где нейроны сопоставляются с полупроводниковыми вентилями. Популярностью этой гипотезы способствовало обнаружение того факта, что нейрон работает по принципу «все или ничего», т.е. фактически кодирование на уровне нейронов можно описать в виде последовательности нулей и единиц. Большинство существующих теорий сознания относятся к функциональному подходу. В той или иной мере к нему можно отнести теорию светлого пятна И.П. Павлова и прожекторную теорию Ф. Крика (являющейся ее расширенной версией), теорию сознания на основе повторного входа Дж. Эдельмана, теорию глобального нейронного рабочего пространства, гиперсетевую модель сознания К.В. Анохина основанную на когнитоме и пр. [1]. Также в начале компьютерной эры была популярна гипотеза об эмерджентности, т.е. самозарождении сознания в электронных «мозгах», когда число вентилях компьютера сравняется или превысит число нейронов мозга. Мозг человека содержит порядка $100-150 \cdot 10^9$ нейронов, однако только один из элементов современного компьютера – SSD содержит более $8 \cdot 10^{12}$ логических вентилях (с учетом дешифраторов адреса и шинного интерфейса), а если принять, что компьютер подключен еще к интернету, связывающему между собой еще миллионы других компьютеров, то, казалось бы, можно уверенно утверждать, что данная гипотеза не работает. Однако она остается популярной по сей день, в особенности с развитием компьютерных нейросетей (ChatGPT, Qwen, Gemini и пр.), моделирующих отдельные фрагменты нейросетей мозга. Например, по мнению И.П. Меркулова (2004) сознание, – эмерджентно, является информационным свойством когнитивной системы, поэтому хотя оно и зависит от своего материального субстрата (например, нейронных сетей мозга и т.п.), но не может быть редуцировано к нему [5]. Действительно «боты» построенные на основе компьютерных нейросетей и запрограммированные на то, чтобы выдавать себя за людей, могут вводить в заблуждение обычных пользователей, а ленивые студенты с помощью этих нейросетей уже генерируют рефераты, курсовые и даже научные статьи, однако обладают ли эти нейросети сознанием?

Эта проблема хорошо иллюстрируется мысленным экспериментом с «философским зомби», предложенным D.J. Chalmers [17]. «Философский зомби» – это гипотетическое существо с полностью работоспособным мозгом, внешне неотличимое (физиологически и социально) от человека, но с отсутствием у него сознания, т.е. которое в целом ведет себя совершенно адекватно, но квалиа, составляющего внутренний мир человека у него нет. Теоретическая возможность существования подобного «философского зомби» может быть косвенно подтверждена известным экспериментом В. Libet (2003), который показал, что бессознательные нейронные процессы в мозге предшествуют принятию любых сознательных решений [30]. Таким образом, появляется еще один аргумент против функционализма – проблема эволюционного смысла наличия сознания как такового.

Все вышеперечисленное заставляет исследователей искать иные подходы к поиску механизмов, объясняющих сознание. Одним из таких направлений стала квантовая физика. С момента своего рождения в первой половине XX века исследователями не раз предпринимались попытки понять и описать сознание на основе квантовых взаимодействий.

Стоит отметить, что появление данного направления вызвало ожесточенную критику ряда деятелей из области науки. Например, V. Stenger (1992) охарактеризовал «квантовое сознание» как миф, не имеющий научного обоснования, который должен занять место среди богов, драконов, единорогов, как очередной вариант парапсихологии [40]. По мнению Т.Г. Красильникова и др., (2017) квантовое сознание, как и квантовая психология, является маргинальным направлением в

науке, так как, по их мнению, нет необходимости в объяснении феномена сознания привлекать квантовые эффекты [3].

С другой стороны, все существующие нейрокорреляты сознания коррелируют не столько с сознанием, сколько с мышлением и его когнитивными свойствами: вниманием, памятью, вычислительными способностями мозга и пр. Как отмечают K. F. Dirk Meijer и S. Raggett (2014), несмотря на свою популярность, в действительности теория функционализма представляется псевдотеорией, отбрасывающей проблему сознания на второй план. Она не объясняет механизмы появления сознания в мозге, а решает лишь отдельные прикладные задачи нейропсихологии. Однако это позволяет некоторым поверхностным мыслителям отвергать все теории квантового сознания. Сторонники теории квантовой природы сознания считают, что функционализм в настоящее время оказывает негативное влияние на исследования в области сознания, считая ненужным обращать внимание на современные разработки в области квантовой физики, нейронауки и биологии. Подобную практику авторы считают псевдоскептицизмом как разновидности параллельной формы псевдонауки: с одной стороны следуют обличения от имени науки, а с другой не приводится весомых аргументов для обоснования этой критики [32]. Таким образом, мы имеем классическую научную проблему, заключающуюся в противоречии различных научных подходов, в частности, проистекающих из различных определений сознания.

Целью данной статьи является анализ наиболее интересных подходов разрешения трудной проблемы сознания с позиций квантовой физики и актуальность применения для ЭЭГ-анализа математического аппарата квантовой механики.

Как уже писалось выше, функционализм предполагает возможность построение сильного искусственного интеллекта (т.е. обладающего сознанием), однако многие исследователи, в частности R. Penrose, опровергают эту возможность, основываясь на теореме Геделя-Тьюринга о неполноте и теореме «о невычислимой активности мозга» [6, 24]. По мнению ряда авторов (H. Hu, M. Wu, 2010; K.F. Dirk Meijer, S. Raggett, 2014; S. Hameroff, R. Penrose, 2014 и др.), кванты и связанное с ними пространство-время являются единственным уровнем физической Вселенной, где наука может рассматривать сознание в качестве дополнительного фундаментального свойства [24, 25, 32]. Гипотеза квантового разума или квантового сознания утверждает, что квантово-механические явления могут играть важную роль в работе мозга и лежать в основе объяснения феноменального сознания.

Все эти гипотезы и теории тем или иным образом основываются на наличии тесной связи между сознанием и коллапсом волновой функции, а сознание – как сложно организованный информационный феномен, возникший на определенном этапе эволюции Вселенной. Например, теории биоцентризма Б. Берман и Р. Ланца приходят к выводу, что квантовая теория подразумевает, что сознание есть неотъемлемая часть реальности, а реальность – это содержимое нашего сознания. Сам по себе акт наблюдения придает реальности форму, и если Вселенная и существовала до появления сознания, то только в вероятностном состоянии [2]. Здесь речь идет об известном эффекте осознающего наблюдателя, наличие или отсутствие которого определяет будет ли квантовая частица вести себя как классическая частица или как волна. Одно время существовала также версия, что на элементарные частицы влияет не столько наблюдатель, сколько сам датчик, производящий измерение, однако ряд исследований, в особенности эксперимент с квантовым ластиком с отложенным выбором (K. Yoon-Ho et al., 2000), показал, что именно наблюдатель, а не датчик оказывают влияние на коллапс волновой функции [45].

Среди различных гипотез квантового сознания, пожалуй, самой известной является гипотеза оркестровой объективной редукции (Orch-OR – orchestrated objective reduction), предложенная S. Hameroff, R. Penrose, (2011, 2013, 2014), которая постулирует, что сознание предположительно «возникает» на базе микротрубочек тубулинов, входящих в цитоскелет нейронов мозга. Они способны вести себя как квантоподобные объекты, находясь в суперпозиции к двум возможным своим формам: α и β , таким образом формируя своеобразные кубиты. Далее авторы предположили, что квантоподобное поведение в одном нейроне может распространяться на множество других через синаптические соединения между нейронами, образуя макроскопическую квантовую структуру в обширной области мозга, сходную по характеристикам с конденсатом Бозе – Эйнштейна.

Когда волновая функция этого расширенного конденсата разрушается, это в конечном итоге приводит к осознанному опыту [24]. Данная гипотеза была подвергнута критике множеством авторов, рассмотрим их аргументы, т.к. они часто приводятся в качестве доказательств несостоятельности возможности квантовой природы сознания.

R. Grush, P.S. Churchland (1995) подвергли сомнению Orch OR на основании того, что пациенты, получающие колхицин (препарат от подагры, препятствующий нормальному функционированию микротрубочек), не теряют сознание, а, следовательно, микротрубочки не могут быть связаны с сознанием [22]. На что R. Penrose и S. Hameroff справедливо обращают внимание, что колхицин не проходит через гематоэнцефалический барьер и поэтому не может влиять на работу нейронов мозга, а при непосредственном введении колхицина в мозг животных, действительно возникают серьезные когнитивные нарушения и потеря сознания [24].

M. Tegmark (2000) опубликовал критику Orch OR, основанную на оценке им времени декогеренции для микротрубочек в 10^{-13} секунд (для температуры человеческого тела), что казалось слишком малым для оказания физиологических эффектов на работу нейронов [40]. Однако S. Hameroff, R. Penrose в ответ на критику обратили внимание на то, что расчеты M. Tegmark основываются на неверном понимании модели Orch OR, а именно ошибке расстояния при разделении суперпозиций, которое в реальности на 7 порядков меньше, чем в приведенных расчетах M. Tegmark, а это приводит к снижению расчетного времени декогеренции до микросекунд [24]. Позднее S. Hagan (2002) и другие исследователи, используя формулу M. Tegmark, пересчитали время декогеренции для микротрубочек, получив длительность более 10^{-4} - 10^{-3} секунды [23]. Впоследствии, в эксперименте, проведенном группой A. Bandyopadhyay (2011), был обнаружен резонанс на частоте 10 кГц (т.е. время декогеренции должно было составить 10^{-4} с) [13]. Кроме того, S. Hameroff и R. Penrose были передоложены модели Orch OR, которые требовали гораздо меньшего времени коллапса волновой функции, хотя и за счет включения большего числа молекул, вовлеченных в квантово-когерентные состояния [24].

L.K. McKemmish et al. (2009) обращают внимание на то, что переключение тубулина в Orch OR должно требовать значительных конформационных изменений, что в свою очередь приводит к непомерно высоким энергетическим затратам [31]. По мнению R. Penrose и S. Hameroff, данное переключение может происходить вообще без конформационных изменений, только лишь за счет диполей электронного облака (лондоновские дисперсионные силы) или магнитных спиновых диполей, которых достаточно для функционирования кубита [24].

По мнению R. Kurzweil (2005), мозг плохо подходит для существования квантовой когерентности, необходимой для проведения квантовых вычислений – там «тепло и влажно». Для сохранения спиновых состояний в прототипах квантовых компьютеров используются очень низкие температуры и специальные средства для изоляции от окружающей среды, в противном случае они будут спонтанно декогерировать [29]. Вместе с тем в 2012 году рядом авторов (T.T. Van der Sar et al.) было продемонстрировано двухкубитное квантовое вычислительное устройство, являющееся спинтронным и работающее при комнатной температуре. Для борьбы со спонтанной декогеренцией в нем впервые была продемонстрирована на практике активная квантовая коррекция квантовых операций [43]. В 2014 году S. Hameroff и R. Penrose объявили об обнаружении квантовых колебаний в микротрубочках, что, по их мнению, является подтверждением гипотезы Orch OR [24].

По мнению А.Д. Панова (2014), в существовании квантовой запутанности даже на макромолекулах при нормальных условиях, в растворе или в составе твердого тела, нет ничего невозможного. Эволюция вполне могла бы найти способ использования таких состояний внутри живого организма, если бы только это давало какие-то селективные преимущества. Следовательно, квантовый клеточным автоматом основанный на микротрубочках тубулина, может реализовать квантовый уровень управления нейрона. Есть и другие места в клетке, которые могут служить кандидатами на локализацию квантово-информационных процессов [6].

Помимо белков-тубулинов, множеством авторов высказывается предположение о целом спектре ионов и молекул, которые могут действовать как квантовые макрообъекты (F. Beck, J. Eccles 1992; 2003; H.P. Stapp 2009; S.A. Kauffman, 2010 и др.); это белки, участвующие в синапти-

ческой передаче, включая ионные каналы Ca, калиево-ионные каналы и пр. [9, 14, 15, 27, 39]. По предположению J. Eccles (2003), квантовый эффект может реализоваться за счет индуцированных мембранными белками потоков ионов Ca^{2+} и/или K^+ , которые увеличивают вероятность слияния наполненных нейромедиаторами везикул в синапсах, что приводит к возбуждению конкретного нейрона или группы нейронов. Центральная гипотеза (F. Beck, J. Eccles 1992; 2003) состоит в том, что синаптическая передача представляет собой типично-квантовое вероятностное состояние, в котором общее количество везикул, доступных для экзоцитоза, является критическим для ответа нейрона типа «все или ничего» [14, 15]. Предполагается, что когерентная активность нейронов должна порождать комплексы квантово-запутанных состояний, которые будут обеспечивать нелокальное «связывание» сенсорных и когнитивных центров мозга, а также способствовать восприятию qualia и унитарного чувства «сознательного Я» [14, 15, 24]. Одной из возможностей протекания этого процесса может являться формирование квантового фотонного поля (B.J. Flanagan, 2007), другая возможность – формирование когерентных состояний на уровне трансмембранных потоков ионов, таких как потоки Ca^{2+} , как предположили A. Pereira и F.A. Furlan (2007) [35]. S.A. Kauffman (2010) связывает квантовые процессы в мозге с ментальной деятельностью [27]. Эта теория, основанная в основном на хромофорах (молекулах способных поглощать электромагнитное излучение), детектирующих фотоны. В ней предполагается, что когерентность некоторых квантовых конфигураций, прикрепленных к белкам, стабилизируется и поддерживается за счет повторной когерентности. По мнению авторов, этот принцип, возможно, определяет эволюционный отбор белков. Соответственно, разум и сознание являются выражением как квантово-механических, так и классических нейронных механизмов. Лежащие в основе сознания когерентные квантовые состояния обеспечивают потенциальную возможность коллапса волновой функции, что приводит к инициации классических событий. При этом квантовая система мозга взаимодействует с окружающей средой и благодаря квантовому запутыванию должна иметь пространственные дальнедействующие эффекты. S.A. Kauffman считает долгоживущие состояния когерентности в биологических молекулах при температуре тела потенциально способными обеспечить параллельное решение задач подобно квантовому компьютеру [27, 28]. Вопрос лишь в том, какие именно нейроны или структуры нейронов связаны с феноменальным сознанием.

Н. Umezawa и Н. Frohlich для объяснения феноменального сознания выдвигают концепцию квантово-динамического мозга (QBD – Quantum Brain Dynamics), заключающуюся в том, что электрические диполи молекул воды в мозге образуют кортикальное поле. Кванты кортикального поля в их теории получили название кортиконов. Кортикальное поле взаимодействует с квантовыми когерентными волнами, распространяющимися по нейронной сети. В связи с тем, что на воду приходится около 70 % состава мозга, в QBD предполагается, что вместо пассивной роли вода может быть активным участником протекающих ментальных процессов. Молекулы воды, являясь по своей природе электрическими диполями, способны взаимодействовать с волнами, генерируемыми биполярными органическими молекулами нейронов. По мнению Н. Frohlich (1985), колебания электрических зарядов за счет квантового запутывания порождают эффект дальнего действия между участвующими биологическими диполями, при этом органические молекулы с высоким электрическим дипольным моментом генерируют квантовые когерентные волны, распространяющиеся вдоль актиновых нитей цитоскелета нейрона, и особенно вблизи клеточных мембран и дендритов. Эти волны получают энергию от АТФ, хранящейся в мембране клетки, а та, в свою очередь, регулируется ионами Ca, играя решающую роль в передаче сигналов к синапсам [42]. По мнению М. Jibu и К. Yasue (1992, 1993), взаимодействие между кортикальным полем и нейронной сетью, в частности ее дендритной частью, и является основой сознания [26].

Спиновая гипотеза квантового сознания М. Wu и Н. Hu (2004, 2010) рассматривает квантовые свойства спина как изначально присущие структуре Вселенной, а квантовую запутанность – как производную от спина. Спин рассматривается как своеобразный «пиксель» сознания. Сознание, по их мнению, возникает в результате коллапса спиновых состояний, которые запутываются друг с другом. Сознание не связано произвольно ни с какой-то классической особенностью, ни с какими-то конкретными квантами, а является свойством Вселенной и обусловлено специфическими условиями, возникающими в мозге [25]. М. Persinger et al. (2013) предположили, что спины об-

разуют своеобразную сеть, которая может быть связана с фотонной эмиссией, наблюдаемой при определенных видах деятельности мозга. Предполагается, что энергия, доступная мембране нейрона, находится в диапазоне, связанном с фотонной эмиссией, и поэтому может взаимодействовать с ней и изменять ее. Фотонное излучение исходит в основном от клеточных мембран, при этом оно сильно варьируется от насыщения тканей мозга кислородом. В дальнейших исследованиях было обнаружено, что интенсивность излучения в правом полушарии мозга коррелирует с ЭЭГ-активностью в левой префронтальной области в момент, когда испытуемые получали задание представлять себе белый свет. Когда испытуемый представлял белый свет, наблюдалось заметное увеличение мощности в δ -, β - и γ -диапазонах (γ -активность является наиболее известным ЭЭГ-коррелятом сознания), связанное с активацией гиппокампальной извилины (область серого вещества головного мозга, окружающая гиппокамп и входящая в состав лимбической системы) [36].

Отдельно от вышеизложенных гипотез можно выделить гипотезу «расширенной концепции Х. Эверетта» М.Б. Менского, в которой он отождествляет сознания с функцией разделения субъективных альтернатив объективной реальности, возникающих при декогеренции. В рамках этой гипотезы автор объясняет и феномен появления «стрелы» времени и феномен жизни. В отличие от многомировой интерпретации Х. Эверетта, по М.Б. Менскому, возникновение новых миров субъективно и существует лишь в сознании наблюдателя, а объективно окружающий нас мир остается многовариантно-квантовым [4].

Особый раздел представляет собой квантовая когнитивистика, где опускается вопрос: «ведет ли себя мозг как квантовый объект или нет?». Например, математическое описание работы мозга А.Ю. Хренникова (2004) основывается на квантовоподобной парадигме, с помощью которой можно описать различные психофизиологические состояния организма человека [10, 11]. Данная концепция строится на постулате, что обработка информации сложными биологическими системами, такими как мозг, с учетом контекстуальной зависимости информации и вероятностных рассуждений может быть адекватно математически описана только в рамках теории квантовой информации. При этом предполагается, что в бессознательных процессах мозга используется классическая обработка данных, в то время как сознание работает на квантовых алгоритмах. Неосознаваемая информация проецируется в сознание, где подвергается обработке в соответствии с законами квантовой механики: комплексно-числовые амплитуды вероятности составляют волновую функцию сознательной деятельности. При этом автор считает, что применение квантовых алгоритмов в обработке информации мозгом позволяет достигать величин быстродействия невозможных для любых классических компьютеров. А.Ю. Хренников также полагает, что нейронная обработка зависит от двух различных временных масштабов: точного временного масштаба, используемого для классической обработки и менее точного временного масштаба, возможно, около 100 мс, создаваемого в соответствии с квантовым усреднением [11]. Интересно, что микросостояния ЭЭГ, ставшие сравнительно недавно мейнстримным направлением ЭЭГ-анализа и которые D. Lehmann назвал «атомами мысли», также имеют длительность около 100 мс [8].

В настоящее время использование математического аппарата квантовой механики вполне успешно начинает применяться для анализа потенциалов ЭЭГ. Например, J.M.N. Popiel et al. (2021) в своей статье описывают подход, в котором амплитуды вероятности из квантовой механики замещаются на амплитуды потенциалов ЭЭГ-сигнала. Кроме того, авторы для анализа данных ЭЭГ также применяют модель фазового пространства. Фазовое пространство – это широко используемый инструмент для изучения динамических систем, где позиционные переменные сопряжены с их сопряженными моментами, что создает многомерное гиперпространство, описывающее все возможные конфигурации данной системы. Это гиперпространство охватывает весь диапазон функциональных состояний, в которых может существовать система, причем каждая точка в нем представляет собой одно из состояний системы. В данном случае математические методы квантовой механики применяются к данным ЭЭГ, чтобы получить приближение к фазовому пространству. Этот квазиквантовый подход естественным образом порождает понятия вероятностного «среднего» состояния и «среднего» импульса, что имеет сходство с принципом неопределенности Гейзенберга [37].

Выводы. Проведенный нами анализ последних публикаций в области гипотез и теорий квантового сознания показал, что многие аргументы против них были впоследствии опровергнуты. Исследователи Н. Neven et al. (2024) отмечают, что человек, поведение которого способствует поддержанию гомеостаза, обычно осознает чувство удовольствия, в то время как действия, угрожающие гомеостазу, вызывают осознание неприятных ощущений. Если бы люди были адекватно описаны как детерминированные автоматы (философский зомби), то эту «гомеостатическую корреляцию» было бы трудно объяснить. Если бы поведение было предопределено, то эволюция не отобрала бы «гомеостатическую корреляцию» как необходимую для существования живого организма. Тогда соответственно живому организму было бы все равно, что он чувствует, поскольку его поведение все равно детерминировано. Даже предоставление автомату возможности случайного выбора (для обхода теоремы Геделя-Тьюринга о неполноте) не меняет этого фундаментального аргумента, поскольку в этом случае также не имеет значение, что чувствует живой организм. Таким образом, машины Тьюринга могут только имитировать разумное поведение, но никогда не смогут стать осознанными. Для последнего возможно необходима квантовая машина Тьюринга [34]. Поэтому представляется сомнительным утверждения некоторых философов и фантастов, что можно скопировать сознание, перенести его на какой-либо физический носитель, для достижения бессмертия личности. Это в принципе кажется верным, если сознание основано на классической физике. Однако если сознание возникает на основе квантовых состояний, это становится невозможным. Действительно классическая информация может быть скопирована и сохранена в виде последовательности 0 и 1. Квантовую информацию невозможно прочитать, потому что любое взаимодействие с ней приведет к ее изменению.

Систематическая теория Orch OR предполагает, что сознание состоит из дискретных событий, которые соответствуют меняющимся ЭЭГ-колебаниям в отдельных областях мозга (F. Crick, C. Koch, 2003; S. Hameroff, R. Penrose, 2014 и др.), что сходно с «моментальными снимками», сознания, предложенных С. Koch. Возможно, такие «снимками сознания» могут коррелировать с микросостояниями ЭЭГ. Однако, независимо от того, имеет ли сознание квантовую природу или нет, представляется перспективным применение в анализе ЭЭГ математического аппарата квантовой механики.

Т. Zhao et al. (2019) в своей статье отмечают, что таинственная загадка сознания на сегодняшний момент настолько неразрешима, что необходимы новые теории и гипотезы, чтобы сфокусировать на ней внимание научного сообщества. Возможно, что квантовая теория сознания со временем потускнеет и постепенно потеряет свое очарование, однако возможно также, что она рассеет туман невежества, показав нам новый уровень понимания сознания [46].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анохин, К.В. Когнитом в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания. ЖВНД. – 2021. – Т. 71. № 1. – С. 39-71.
2. Берман, Б., Ланца, Р. Биоцентризм. Как жизнь создает вселенную: СПб.: Питер. – 2015. – 224 с.
3. Красильников, Г.Т., Мальчинский, Ф.В., Крачко, Э.А. О научном статусе квантовой психологии // Российский психологический журнал. – 2017. – №2. – С. 51-66
4. Менский, М.Б. Квантовые измерения, феномен жизни и стрела времени: связи между «тремя великими проблемами» (по терминологии Гинзбурга) / Успехи физических наук. – 2007, – №4, – С. 415-426
5. Меркулов, И.П. Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология) – М.: Канон +. – 2004. – 352 с.
6. Панов, А.Д. Технологическая сингулярность, теорема Пенроуза об искусственном интеллекте и квантовая природа сознания/ Приложение к журналу «Информационные технологии». – 2014. – № 5. – С.1-32.
7. Розенталь, Д.М. Концепции и определения сознания / Методология и история психологии. – 2009. – № 3. – С. 55-74.
8. Хало, П.В., Наумов, С.Б., Карякин, А.А. О возможности оценки и коррекции функционального состояния спортсмена по параметрам микросостояний ЭЭГ // Сборник материалов XXVII всероссийской научно-практической конференции «Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма», Ростов-на-Дону: РГЭУ «РИНХ». – 2024. – С. 201-207.
9. Хало, П.В., Галалу, В.Г., Бородянский, Ю.М. Анализ возможностей существования кубитов в живых организмах / Известия ЮФУ. Технические науки. – 2012. – № 11 (136). – С. 146-151.
10. Хало, П.В., Галалу, В.Г., Омелченко В.П. Р-адические модели психофизиологических состояний / Инженерный вестник Дона. – 2011. № 4 (18). – С. 62-65.
11. Хренников, А.Ю. Моделирование процессов мышления в р-адических системах координат. – М.: ФИЗМАТЛИТ. –

2004. – 296 с.

12. Baars B. In the theater of consciousness: The workspace of the mind. New York: Oxford University Press, 1997. 193 p.
13. Bandyopadhyay A. Direct experimental evidence for quantum states in microtubules and topological invariance. Abstracts: Toward a Science of Consciousness 2011, Stockholm, Sweden, <http://www.quantumbionet.org/admin/files/Massimo%20Pregolato%20-%20Rita%20Pizzi%202011.pdf> (дата обращения: 29.04.2025).
14. Beck F., Eccles J., Quantum aspects of brain activity and the role of consciousness. // Proceedings of the National Academy of Sciences USA.– 1992.– Vol. 89.– P. 11357-11361
15. Beck F., Eccles J., Quantum Processes in the Brain: A scientific basis of consciousness. In Osaka N. (Ed.) // Neural Basis of Consciousness. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.– 2003.– P. 141–165
16. Block N. A confusion about a function of consciousness // Behavioral and Brain Sciences.– 1995.– Vol. 18.– P. 227-247
17. Chalmers, D.J., The Conscious Mind. Oxford: Oxford University Press.– 1996. 414 p.
18. Crick F., Koch C. A framework for consciousness. Nat. Neurosci.– 2003. V. 6. № 2.– P. 119-126
19. Dehaene S. Consciousness and the brain. Penguin Books.– 2015. 336 p.
20. Edelman G.M. Naturalizing consciousness: a theoretical framework. // Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.– 2003. –V. 100.– № 9.– P. 5520-5524.
21. Flanagan B.J. On the unification of Mind and Matter. // NeuroQuantology.– 2007.– Vol. 5, Issue 4.– P. 331-345
22. Grush R, Churchland P.S. Gaps in Penrose's toilings. // J Conscious Stud.– 1995.– N2.– P. 10-29.
23. Hagan S., Hameroff S., Tuszynski J. Quantum computation in brain microtubules? Decoherence and biological feasibility. // Physical Review E [2001;65:061901](https://doi.org/10.1103/PhysRevE.65.061901), 2002 <https://link.aps.org/doi/10.1103/PhysRevE.65.061901> (дата обращения: 29.04.2025).
24. Hameroff S., Penrose R. Consciousness in the universe: a review of the 'ORCH OR' theory / Physics of Life Reviews, 2014, N11 P. 39-78
25. Hu H., Wu M. Current Landscape and Future Direction of Theoretical & Experimental Quantum Brain/Mind/Consciousness Research. Journal of Consciousness Exploration & Research, Vol. 1 (8). 2010, P. 888-897.
26. Jibu, M., Yasue, K. Intracellular quantum signal transfer in Umezawa's quantum brain dynamics. // Cybernetics and Systems, 1993, Vol. 24, P. 1-7.
27. Kauffman S.A. Is There A 'Poised Realm' Between the Quantum and Classical Worlds? // Cosmos And Culture 2010 https://www.npr.org/sections/13.7/2010/03/is_there_a_poised_realm_betwee.html (дата обращения: 29.04.2025).
28. Kauffman S.A. Reinventing the Sacred: A New View of Science, Reason, and Religion. // New York: Basic Books. 2008 324 p.
29. Kurzweil R. The singularity is near: when humans transcend biology. USA: Viking Penguin, 2005, 672 p.
30. Libet B. Can Conscious Experience Affect Brain Activity? // Journal of Consciousness Studies. 2003. Vol. 10. № 12. P. 24-28
31. McKemmish L.K., Reimers J.R., McKenzie R.H., Mark A.E., Hush N.S. Penrose-Hameroff orchestrated objective-reduction proposal for human consciousness is not biologically feasible // Physical Review E, 2009, Vol. 80 (2 Pt 1), P. 021912.1–021912.6.
32. Meijer D.K.F., Raggett S. Quantum Physics in Consciousness Studies // Quantum Mind UK, 2014., 180 p. https://www.academia.edu/28151558/Quantum_Physics_in_Consciousness_Studies (дата обращения: 29.04.2025).
33. Nagel T. What is it like to be a bat? // Philosophical Review.– 1974.– Vol. 83.– P. 435–456.
34. Neven H., Zalcman A., Read P., Kosik K.S., Tjitse van der Molen, D. Bouwmeester, E. Bodnia, L. Turin, Koch C. Testing the Conjecture That Quantum Processes Create / Entropy.–2024.26, 460. <https://doi.org/10.3390/e26060460> (дата обращения: 29.04.2025).
35. Pereira A., Furlan F.A. Biomolecular Information, Brain Activity And Cognitive Function. // Annual Rev Of Biomedical Sciences.– 2007.– N9.– P. 12-29.
36. Persinger, M., Dotta B., Saroka K., Scott M. Congruence of energies for cerebral photon emissions, quantitative EEG activities and ~5 nT changes in the proximal geomagnetic field support spin-based hypothesis of consciousness. // Journal of Consciousness Exploration and Research, February, 2013, Vol. 4, issue 1, P. 1-24
37. Popiel, N.J.M., Metrow C., Laforge G., Owen A.M., Stojanowski B., Soddu A Exploring electroencephalography with a model inspired by quantum mechanics // Scientific Reports, 2021, 11:19771 <https://doi.org/10.1038/s41598-021-97960-7> (дата обращения: 29.04.2025).
38. Sahu, S., Ghosh S., Hirata K., Fujita D., Bandyopadhyay A. Multi-level memory-switching properties of a single brain microtubule. // Applied physics letters 2013 <https://research.iitj.ac.in/pdf/publisher-pdf-fulltext-multi-level-memory-switching-properties-of-a-single-brain> (дата обращения: 29.04.2025).
39. Stapp, H.P. Mind, matter and quantum mechanics (the frontiers collection). // Springer. 2009, 300 p.
40. Stenger, V. The Myth of Quantum Consciousness // The Humanist. - 1992. - Vol. 53, № 3. - P. 13-15.
41. Tegmark, M. Importance of quantum decoherence in brain processes // Physical Review. - 2000. - Vol. 61, № 4. - P. 4194-4206
42. Umezawa, H. Advanced Field Theory: Micro, Macro and Thermal Physics. // New York: American Institute of Physics, 1993, 256 p.
43. Van der Sar T.T., Wang Z.H., Blok M.S., Bernien H., Tamirinau T.H., Toyli D.M., Lidar D.A., Awschalom D.D., Hanson R., Dobrovitski V.V. Decoherence-protected quantum gates for a hybrid solid-state spin register // Nature. 2012. V. 484. P.

44. Vattay, G., Kauffman S., Niiranen S. Quantum biology on the edge of quantum chaos. // PloS one. 9. e89017. 10.1371/journal.pone.0089017. 2012
https://www.researchgate.net/publication/260610749_Quantum_Biology_on_the_Edge_of_Quantum_Chaos (дата обращения: 29.04.2025).
45. Yoon-Ho K., Rong Y., Kulik S.P., Yanhua S. A Delayed "Choice" Quantum Eraser // Physical Review Letters : journal. – 2000. – Vol. 84, N1. – P.1-5.
46. Zhao T., Zhu Y., Tang H., Xie R., Zhu J., Zhang J.H., Consciousness: New Concepts and Neural Networks / Frontiers in Cellular Neuroscience 2019, N 13 <https://doi.org/10.3389/fncel.2019.00302> (дата обращения: 29.04.2025).

О.А. Холина, А.В. Макаров

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СО СТАРШЕКЛАСНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В данной статье анализируются некоторые психологические аспекты организации профориентационной работы со старшеклассниками в условиях довузовской подготовки. На примере профориентационной деятельности кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова приводятся выводы об усилении системной работы в сфере профессионального самоопределения обучающихся.

Ключевые слова: психологическая служба в образовании, профориентация, профориентационная работа, университет, рынок труда, профессиональное самоопределение, психологический запрос, профессиограмма, профессиональный выбор, профессиональная идентичность, довузовская подготовка

O.A. Kholina, A.V. Makarov

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Abstract. This article analyzes some psychological aspects of the organization of career guidance work with high school students in the context of pre-university training. Using the example of career guidance activities of the Department of Psychology of the A.P. Chekhov Taganrog Institute, conclusions are drawn on strengthening systematic work in the field of professional self-determination of students.

Key words: psychological service in education, career guidance, career guidance work, university, labor market, professional self-determination, psychological inquiry, professionogram, professional choice, professional identity, pre-university training

В современных условиях усиливается конкуренция на рынке труда. В этой связи усложняется система представлений выпускников школ о будущей профессии и, соответственно, меняются подходы к организации профориентационной работы представителей вузов. В «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» подчёркивается цель деятельности психологической службы – «создание условий для успешного развития каждого ребёнка, его образования, воспитания, социализации и самореализации в социально позитивных видах деятельности». Данная цель конкретизируется в виде одной из важнейших задач, конкретизированных в виде построения индивидуальной образовательной траектории и содействия созданию условий для осознанного выбора профессии и построения личных

профессиональных планов [5]. Изучению психологических аспектов организации профориентационной работы посвящены труды таких учёных, как Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Ф. Зеер и др.

В данной статье предпринимается попытка описания психологических аспектов организации профориентационной работы со старшеклассниками в условиях довузовской подготовки на примере деятельности кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ). Как известно, кафедра психологии в настоящее время готовит психологов и коучей по следующим профилям: профиль «Психологическое консультирование и коучинг», профиль «Психология и педагогика инклюзивного образования» (бакалавриат); магистерская программа «Юридическая психология» магистерская программа «Клиническая и консультативная психология», магистерская программа «Специальная психология и коррекционная педагогика». С целью развития гармоничного сочетания научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности на кафедре действуют учебная лаборатория практической и экспериментальной психологии, лаборатория инклюзивной практики «Синергия», центр коллективного пользования «Психологическая клиника», центр междисциплинарных исследований «Антропология Детства».

По мнению исследователей, успешность профориентационной работы определяется реализацией централизованной модели управления системой профориентации, наличием институциональной структуры управления профориентационной работой в университете, направлениями, формами и методами профработы и др. [1, с. 31]. В своей профориентационной деятельности преподаватели кафедры опираются на важнейшие принципы сознательности, активности, развития личности, гуманизма, культуросообразности, субъектности, интеграции, связи с жизнью и др., материалы реализации профориентационной работы в рамках базового, основного и продвинутого уровней Единой модели профориентации, практику развития «мягких навыков» старшеклассников, которые, безусловно, влияют на персональный план их профессионального развития. Изучая опыт различных образовательных организаций, мы пришли к выводу, что важное место в профориентационной работе отводится проектной и добровольческой деятельности обучающихся, рассматриваемой не только в качестве «формы социального служения, но и ресурса профессионального развития» [6, с. 204], влияющего на уровень осознанного отношения к будущей профессии. Опыт участия обучающихся школ и студентов в кафедральных проектах последних лет («ЕГЭ без стресса», «Умная черепная коробка», «Абитуриент-2024», «Эхо Души», «Рецепты счастливой семьи», «Добрый Таганрог» и др.) отражает их субъектную позицию и подтверждает важность таких форм профориентационной работы, как информационные, агитационные, имитационные, рекламные, маркетинговые, образовательные, просветительские, интеллектуальные, консультативные, пропедевтические и др. [10, с. 155]. Кроме этого, кафедра психологии сотрудничает с экспертами сообщества волонтеров-психологов Ростовской области и опирается на традиционные профориентационные практики (дни открытых дверей, социальное партнёрство с образовательными организациями, ярмарки учебных мест, родительские собрания, профориентационные акции, игры, квесты, тренинги и интерактивные занятия, кейс-чемпионаты, подготовка буклетов и видеороликов, диагностика профессиональных способностей старшеклассников, привлечение к вузовским олимпиадам и конкурсам, деятельность лабораторий, кружков, клубов, индивидуальные консультации, профориентационная работа в социальных сетях и др.).

В условиях перехода к цифровой экономике отдельного внимания заслуживает изучение вопроса о продвижении образовательных продуктов кафедры психологии в информационном поле. Сотрудники кафедры ведут диалог с подписчиками, рассказывая о своей деятельности в едином сообществе в социальной сети «ВКонтакте» и телеграм-канале «Грань», инициатива создания которого принадлежит будущим психологам и коучам. Опыт работы в социальных медиа позволяет вслед за психологами, HR-специалистами, маркетологами фиксировать следующие тренды на рынке труда: повышение спроса на услуги психологов и коучей, интеграцию и дифференциацию психологической науки и практики, изменение квалификационных требований к социальным профессиям, развитие системы онлайн-консультирования, расширение проекта психолого-педагогических классов в российских школах, применение психотехнологий во всех сферах социально-экономической деятельности, увеличение запросов по работе с тревожностью и др.

Показательно при этом, что, по мнению экспертов, поведение обучающихся 9-х, 11-х классов и студентов 1-го курса в предэкзаменационный период характеризуется одинаково, что выражается «в стандартных эмоциональных, когнитивных и поведенческих паттернах, примерно одинаковым уровнем стресса и тревожности, однако факторы такого поведения разные и зависят от ожидаемых последствий проживаемых ситуаций, а также имеющихся предикторах, влияющих на изменения в поведении» [8, с. 32]. Сложность профессионального выбора в ситуации психологического консультирования чаще всего отражается в индивидуальных запросах старшеклассников о подтверждении «правильности» сделанного выбора, определении устойчивых интересов личности, расхождении между интересами и возможностями, конфликте мнений старшеклассника и родителей [7, с. 195].

Опыт проведения профориентационной работы с абитуриентами свидетельствует о том, что в современных условиях примерно 70 % абитуриентов выбирают психологические профили, исходя из личностного запроса, разрешение которого впоследствии не всегда приводит их к профессиональной деятельности психолога. С другой стороны, после получения диплома психолога-консультанта (коуча) регистрируется позднее вхождение в профессию. Эксперты отмечают также такой тренд, как «взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования. Таким образом, кейс современного абитуриента кафедры психологии отражает его ценностный портрет, запросы, потребности и мотивы выбора профессиональной траектории. Мы согласны с мнением С.Л. Кандыбович, Т.В. Разиной о важности социально-экономических, воспитательных и психологических факторов профессионального развития личности. Авторы отмечают, что «сегодня практика профориентационной работы существенно опережает современную теорию профессиональной ориентации» [4]. Решение современных проблем они видят в изучении ядра профессионального самоопределения – профессиональной идентичности, которая может быть «неопределённой», «навязанной», определяется «кризисом выбора» или, наконец, сформированной».

Проведённый нами опрос об источнике получения информации о деятельности кафедры и реализуемых образовательных программах подтвердил, что 100 % опрошенных студентов, оценивая момент поступления в вуз, выбирают социальные сети как источник информации о кафедре, что свидетельствует о необходимости изучения интернет-поведения абитуриента на этапе выбора университетской программы. Причины его выбора связаны с проявлениями новых эмоциональных режимов в условиях киберсоциализации и интересу к селф-хелп-психологии. Г.Л. Исурина отмечает, что в настоящий момент «обращение к психологу рекламируется как часть жизни современного человека» [3]. При этом, на наш взгляд, психологическое сопровождение самоопределения личности непременно должно учитывать предельную индивидуализацию образовательных стратегий, развитие субъектности и рефлексивных способностей обучающихся, формирование навыков самопознания и самореализации [11, с. 214]. В ходе профориентационных встреч с абитуриентами и их родителями мы фиксируем важность обращения к возможностям репрезентации психологического опыта абитуриентов, социальных ожиданий, мотивов, потребностей, представлений. Их характеристики связаны с принадлежностью к одному из типов, среди которых можно выделить «любопытного», «увлечённого», «искателя чуда», «нытика» и др., отражающих в целом образовательные стратегии абитуриентов. Они имеют ценностные основания: «образование как ценность», «средство достижения статуса и материального благополучия», «продолжение семейной традиции», «средство достижения иных целей» [2, с. 94]. Входя в зону общения с абитуриентами, важно понимать, что в самом широком смысле можно столкнуться с их тремя социальными типами: «общение и друзья», «профессиональные компетенции», получение «корочки» и оправдание ожиданий родителей», учет специфики которого поможет на этапе психологического сопровождения профессионального самоопределения выпускника школы [2, с. 101].

Внимательное отношение преподавателей к работе в социальных сетях по продвижению образовательных программ кафедры психологии предполагает применение базовых навыков специалиста в сфере маркетинга образовательных услуг. Сегментация целевой аудитории помогла выделить несколько условных групп, с которыми мы проводим профориентационную работу: «абитуриенты», «родители абитуриентов», «студенты», «выпускники». Реализация модели «от привлечения – к вовлечению» позволяет судить о создании комьюнити, представители которого

разделяют ценности участников нашего сообщества. Размещаемый контент формирует цифровые привычки лояльности социальным медиа и закрепляет мотив интереса к содержанию предлагаемого материала в виде постов, видео, сторис, опросов и др. Современные социальные сети обладают статистическими инструментами, дающими представление об отношении пользователей к деятельности подразделения в оценке аудитории, контента, охвата, просмотров, подписчиков, комментариев и др. Изучение социальных сетей как мощного инструмента профориентационной работы университета на рынке образовательных услуг способствует выявлению так называемого вирального охвата, который отражает широту распространяемого контента за счёт репостов и других действий пользователей.

Известно, что контент-план психологического сервиса решает различные задачи, удерживая целевую аудиторию и реализуя информационную, организационную, экспертную, репутационную, развлекательную и рекламную функции. Эксперты в сфере социальных медиа отмечают важность вовлекающего, обучающего и брендированного контента. При этом контент может включать кейсы, подборки, чек-листы, гайды, опросы, техники, рекомендации и др. В ходе PR-продвижения профориентационных мероприятий учебного подразделения университета, безусловно, могут применяться инструменты SWOT-анализа, SMART-анализа, PEST-анализа, результатом чего является узнаваемость бренда кафедры, повышение уровня вовлечённости аудитории, продвижение бренда кафедры и др. Социальные сети активно используются для освещения традиционных дней открытых дверей, ярмарок вакансий, круглых столов, конференций, праздников, фестивалей, конкурсов, реализуемых в рамках программы социального партнёрства с запросом на уникальность контента, персональность и эмоциональную связь с участниками профориентационной работы. Изучение контента, размещённого в телеграм-канале «Грань», организованном студентами 3-го курса, позволяет судить об интересе аудитории к вопросам профилактики стресса, экзаменационного стресса, саморегуляции, синдрома самозванца, профилактики выгорания и др. Наибольшее количество просмотров имеют публикации о преодолении прокрастинации, архетипах, техниках самопомощи, проекции и др.

Анализируя опыт ведения работы по сопровождению профессионального самоопределения абитуриентов, мы пришли к выводу о том, что чаще всего мы сталкиваемся с не всегда чётко вербализируемыми страхами и потребностями в профессиональном самоопределении абитуриентов и, соответственно, с «неосознаваемым» типом самоопределения. С точки зрения возможного отношения к будущей профессии, нередко приходится работать с представителями таких типов, как «неопределившиеся абитуриенты», «конформисты», «прагматики», «карьеристы», «любопытные», «традиционалисты». При этом старшеклассники школ привычно избегают факт выбора будущей профессии, сталкиваются с неопределённостью будущего, трудностями определения мотивов профессиональной деятельности, ориентируются на внешние мотивы и стереотипы, связанные с профессиями. Активной работе со страхами и осознаваемыми потребностями помогают элементы коуч-сессии, используемые в профориентационной работе. Речь идёт о таких техниках и инструментах, как рефрейминг, шкала открытых вопросов, колесо баланса, стратегия Диснея, визуализация будущего, работа с метафорами и др. В этом случае психолог-профориентатор переносит центр внимания клиента на его потенциал и показывает ему на новом уровне осознанности его сильные стороны, что помогает оценить личностный и временной сдвиг профессионального выбора. М. Мелия отмечает, что любая профессиональная деятельность связана с выявлением принадлежности к одному из трёх типов: «люди, ориентированные на дело», «ориентированные на общение» и «ориентированные на собственное Я» [9, с. 128].

Таким образом, рассмотрение психологических аспектов организации профориентационной работы в университете позволило по-новому посмотреть на миссию психологической службы в системе высшего образования. Учёт интересов, склонностей и возможностей каждого обучающегося в условиях непрерывного образования налагают особую ответственность на специалистов психологического профиля, участвующих в профориентационной работе. В процессе обучения бакалавры и магистранты сталкиваются с различными кризисными явлениями, в том числе связанными с трудностями в адаптации к условиям университета, спецификой выполнения учебного плана по конкретному направлению подготовки, невысоким уровнем культуры планирования

карьеры и др. Оказание психологической поддержки старшеклассникам и студентам расширяют традиционное представление о профориентационной работе как деятельности в системе «выпускник школы (его родитель) – первокурсник». Со стороны современных молодых людей на этапе выбора профессии велик запрос на просветительские мероприятия, в рамках которых эксперты могут подробнее рассказать о мире профессий, требованиях к конкретным профессиям (профессиограмме), профессиональных кризисах, профессиональной идентичности. Совместно со школой представители психологической службы могут более активно и системно проводить диагностику профессиональной направленности и профессиональных ориентаций обучающихся, следствием чего может стать принятие решения об отборе в психолого-педагогический класс.

Опыт профориентационной деятельности представителей кафедры психологии Таганрогского института имени А.П. Чехова позволяет оценить важность социальных сетей как инструмента для вовлечения абитуриентов в профориентационную деятельность, а также индивидуального и группового консультирования и возможностей профориентационных игр и проектов. В качестве рекомендаций можно предложить усилить межведомственное взаимодействие с Центром занятости населения, активнее использовать методы диагностики профессиональных склонностей обучающихся, использовать формат классных часов для более активного продвижения проектов «Россия – мои горизонты», «Билет в будущее», «Юниорское движение Ворлдскиллс Россия», «Профессионалитет» и др.

Ключевой является работа преподавателей кафедры психологии по управлению стрессом и управлению эмоциями, что может стать основой для разработки спецкурсов. Реализация Единой модели профориентации обучающихся должна учитывать интеграцию урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования и профессиональных проб. Приоритетными задачами являются продвижение бренда вуза, развитие его узнаваемости, усиление партнёрских отношений между кафедрой и школами, разработка онлайн-инструментов для абитуриентов, использование программ профориентационного добровольчества и наставничества, возможностей исследовательской и проектной деятельности обучающихся как одного из значимых средств их социально-профессионального самоопределения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брюхова, О.В. Организация профориентационной работы: анализ практик российских вузов / О.В. Брюхова, Н.Н. Старцева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9. – С. 30-36.
2. Гаврилюк, Т.В. Типологические группы первокурсников по образовательным стратегиям в условиях индивидуальных траекторий обучения / Т.В. Гаврилюк, В.Ю. Бочаров, Т.В. Погодаева // Социологические исследования. – 2023. – № 11. – С. 93-104.
3. Исурина, Г. Л. Современный клиент/пациент — какой он? Кто сегодня обращается за психологической помощью? – Электронный ресурс: <https://psy.su/feed/9554/> (дата обращения: 02.02.2025)
4. Кандыбович, С. Л., Разина, Т. В. Профессиональная ориентация и профессиональный отбор в вузы на современном этапе // Человеческий капитал. – 2022. – № 1 (157). – С. 124-137.
5. «Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017). – Электронный ресурс: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (дата обращения: 02.02.2025) https://centerlado.ru/uploadedFiles/files/Kontseptsiya_razvitiya_ps_do_2025_goda.pdf
6. Макаров, А. В. Опыт организации волонтерской деятельности будущих социальных педагогов (на примере работы по профориентации школьников) / А. В. Макаров // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 7(7). – С. 204-207.
7. Макаров, А. В. Психолого-педагогическое консультирование старшеклассников по проблеме профессионального самоопределения / А. В. Макаров, М. И. Макова // Юридическая наука в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы их решений: Сборник научных статей по итогам работы круглого стола №5 со Всероссийским и международным участием, Шахты, 30-31 мая 2021 года / УКК «Актуальные знания» Ассоциация «Союз образовательных учреждений». Том Часть 2. – Шахты: Общество с ограниченной ответственностью «КОНВЕРТ». – 2021. – С. 194-196.
8. Макарова, Е. А. Предэкзаменационный период как стрессовая ситуация, детерминирующая поведение личности обучающихся в образовательном процессе / Е. А. Макарова, В. И. Мищенко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – Т. 6, № 5. – С. 10-17.
9. Мелия, М. Хочу – Могу – Надо. Узнай себя и действуй! – М.: Эксмо. – 2022. – 272 с.

10. Савченков, А.В. Опыт профориентационной работы Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «ЮУРГПУ» / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Г.В. Щагина // Человеческий капитал. – 2022. – № 1 (157). – С. 155-161.
11. Скуднова, Т. Д. Практика психологического сопровождения профессионально-личностного саморазвития студентов в условиях цифровизации образования / Т. Д. Скуднова, А. В. Макаров // Психолого-педагогические модели и технологии развития личности в цифровой среде: Сборник научных трудов / Под общей редакцией Л.А. Григорович. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа». – 2020. – С. 210-214.

А.А Чернова, Г.Н. Кобякова

ОСОБЕННОСТИ ОШИБОК НА ПИСЬМЕ ПРИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 3-Х КЛАССОВ

Аннотация. В статье описаны результаты экспериментального исследования особенностей ошибок при оптической дисграфии у учащихся третьего класса. Представленные материалы диагностики позволили выявить причины проявления оптической дисграфии у школьников.

Ключевые слова: дисграфия, оптическая дисграфия, дисграфические ошибки, оптические ошибки, младшие школьники.

A.A. Chernova, G.N. Kobyakova

FEATURES OF WRITING ERRORS IN OPTICAL DYSGRAPHY IN 3RD GRADE STUDENTS

Abstract. The article describes the results of an experimental study of the features of errors in optical dysgraphia in third grade students. The presented diagnostic materials made it possible to identify the causes of optical dysgraphia in schoolchildren.

Key words: dysgraphia, optical dysgraphia, dysgraphic errors, optical errors, elementary school students.

В текущей образовательной системе критически важным показателем учащихся является их способность к адекватному и квалифицированному изложению своих идей в письменной форме. Ведущие педагоги и психологи, включая Л.С. Выготского, М.Ф. Гнездилова, Е.В. Гурьянова и многих других, согласны с тем, что успех в начальном образовании детей во многом опирается на их уровень владения письмом, подразумевающим собой сложный психофизический процесс. В современную эпоху вопрос о грамотности обостряется, особенно актуален он в сфере логопедии, ведь, как подтверждается исследованиями Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной и других авторов, число детей с выраженными дефектами письма, приводящими к образованию разных видов дисграфии и других расстройств, возрастает. Нарушения письма, возникающие уже на начальных этапах обучения, требуют пристального внимания и неотложной корректировки.

Письменность тесно связана с устной формой речи, поэтому ее развитие напрямую зависит от уровня сформированности различных аспектов: правильности произношения звуков, способности распознавать фонемы, акустического восприятия, умения анализировать и синтезировать звуковые элементы, знания семантики слов и грамматики, а также умения строить связные высказывания.

Понимание принципов и специфики становления письменной речи позволяет специалистам в области психологии, лингвистики, педагогики и дефектологии выявлять потенциальные нарушения письменной речи у детей с различными неречевыми проблемами.

В рамках проблемы освоения письменной речи исследователи выделяют определенные ключевые процедуры. Для полноты нашего анализа важно тщательно рассмотреть каждую из них. Р.Е. Левина в своих работах указывает, что начальный этап создания письменного высказывания начинается с детального изучения фонематического состава слова, предполагаемого для записи. Автор особо акцентирует своё внимание на визуализации и выделении звуковой последовательности, причем в первую очередь отделяются звуки, с которых начинается слово, за ними следуют остальные. Этот процесс может представлять сложность в некоторых случаях. Особенно доступны для фонематического анализа те слова, которые формируются из последовательности отдельных открытых слогов, четко произносимых по отдельности (как, например, в словах «ма-ма» или «мо-ло-ко») [3, 53].

В детских записях в онтогенезе могут встречаться ошибки, отражающие затруднения, характерные для ранних этапов развития речи: антиципации, то есть ошибочное предварение, проявляющееся в замене слов, например, «воли» за «лови»; элизии, или пропуски частей слов, как в «катан» вместо каштан; персеверации, повторение фрагментов слов, как в «мококо» вместо «мо-локо»; а также контаминации, смешение элементов двух слов, и перестановки слогов, указывающие на процесс путаницы в структуре слов.

Значимым условием успешного освоения грамоты является дифференциация звуков, то есть преобразование текущих слышимых звуковых альтернатив в обобщённые языковые звуки – фонемы [3]. Одной из главных трудностей при обучении грамоте является развитие умения различать образы букв, находить соответствия *звук-буква* и корректно записывать сложные звуковые последовательности. Это предполагает долгое углубленное и систематическое изучение ребёнком фонематической структуры слова и отражения её в буквокомплексе.

Процесс графического представления звуков речи в виде письменных знаков обуславливает способность к осмысленной транскрипции слышимых фонем или их групп в конкретные символы – буквы для их дальнейшей фиксации на письме. Каждому звуковому языковому элементу присваивается его визуальный эквивалент, тем самым обеспечивая визуализацию слов. При грамотном звуковом анализе этот процесс преобразования фонем в графемы проходит беспрепятственно и не требует значительных мыслительных операций.

Опыт специалистов доказывает, что развитие этого умения происходит автономно, без вмешательства логопедов. Тем не менее, в исключительных ситуациях требуется организация целенаправленных образовательных мероприятий. На начальном этапе образовательного процесса учащиеся зачастую путают на письме такие визуально схожие символы как *З* и *Е*, *д* и *б*, а также могут неправильно отображать *т* в виде *ш* или *п*. Это происходит из-за сложности улавливания тонких различий в их визуальном представлении и особенностях позиционирования их элементов. Так называемые оптические ошибки включают и зеркальное написание букв, что особенно характерно у детей, пишущих левой рукой. Последние могут сталкиваться с трудностями в определении начальной точки для начала письма, путая направление написания слева направо с обратным порядком и иногда даже создавая зеркальные отражения слогов. Однако такие проблемы обычно быстро преодолеваются и не представляют серьезного барьера для освоения грамоты. Сложности с решением графических задач (выбор верной буквы для обозначения звучащей фонемы), широко распространенные у новичков при изучении письма, чаще всего возникают не из-за затруднений с запоминанием форм букв, а из-за сложностей в воспроизведении последовательности звуков слов, которые требуется записать.

Преобразование звучащих фонем в соответствующие им графемы – довольно сложная задача для ребёнка с нарушениями формирования письменной речи. Это процесс, в котором участвуют различные отделы коры головного мозга. Освоение письма невозможно без сохранности базовых высших психических функций (памяти, восприятия, мышления, внимания), участвующих в данном процессе. Письменные знаки, в отличие от элементов устной речи, усваиваются школьником произвольно, то есть сознательно. Грамоте учат специалисты, знающие принципы и методы этой работы, однако иногда таких знаний бывает недостаточно: ребёнок по каким-то причинам не следует общепринятым подходам обучения. В таком случае освоить грамоту школьнику поможет другой специалист – логопед.

Проблема обучения письму сопряжена и с моторной неловкостью. Дети с предпосылками дислексии и дисграфии обнаруживают низкую способность владения мелкой моторикой. При обучении практическому письму взрослый учит не только соотносению звука и буквы, но и тому, как пишется тот или иной графический символ, из каких элементов он состоит и т.д. Если у ребёнка нет сопряжённой работы руки и отделов мозга, овладение моторными актами, необходимыми для формирования графических представлений, значительно замедляется или вовсе делается невозможным.

В научных трудах профессора Р.Е. Левиной [2] и ее коллег подчеркивается, что эффективное освоение навыков письма напрямую зависит от наличия определенных предварительных условий для этого процесса, а именно: от развития навыков устной речи, наличия фонематического восприятия, уровня морфологических и синтаксических умений, а также от объема приобретенных лингвистических знаний.

Вопросы коррекции письменной речи исследовали такие выдающиеся ученые в области педагогики и логопедии, как Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, М.А. Поваляева, А.Н. Корнев, А.Л. Сиротюк, М.Е. Хватцев и другие. Тем не менее, подчеркивая значимость данного направления для научных изысканий, анализ существующих научных работ показывает, что данная область знания еще не исследована до конца,

Оптическая дисграфия отличается от других видов тем, что она не имеет корней в нарушениях языковых функций. Этот тип нарушения письма обусловлен проблемами в развитии пространственного восприятия, координации движений глаз и руки, а также визуального анализа. Ключевым аспектом является то, что буквы в русском алфавите создаются путём сочетания базовых элементов в определённых пространственных и количественных соотношениях, как в написании, так и в печатании. Эти элементы группируются в категории, где буквы имеют визуальное сходство.

Отечественный специалист в области логопедии Л.Г. Парамонова установила наиболее частые проявления ошибок в письме, связанные с оптической дисграфией, куда включаются такие замены и смешения букв:

- сходных по количеству одинаковых элементов: *п – т, л – м, и – ш, ц – щ*;
- сходных по различному расположению в пространстве: *н – к, б – д, у – ч*;
- сходных по наличию дополнительных элементов: *о – а, и – у, а – д, л – я, н – ю, х – ж*;
- по величине элементов: *п – р*;
- зеркальное написание: *э – з, э – е* [5, 51].

В своих научных трудах профессор И.Н. Садовникова изучала конкретный вид ошибок в написании, а именно – плохую дифференциацию букв из-за их кинетического сходства. Она утверждала, что эти ошибки происходят из-за визуального сходства букв, таких как *н – к, н – п, к – х, б – д, у – ч* и другие.

Эндогенные и экзогенные аспекты, оказывающие воздействие на развитие детей, могут привести и к нарушениям в становлении высших психических функций: координации движения, анализа и синтеза звуков, словообразования, когнитивных процессов, запоминания, концентрации внимания и т.д. [4].

Письменные речевые нарушения могут значительно тормозить понимание читаемой информации, развитие коммуникативных умений, наконец, в целом образовательный процесс, что требует адекватной коррекционной работы. Ключевая роль логопеда в образовательной системе заключается в раннем выявлении и диагностировании расстройств письма, в разработке и реализации эффективного плана коррекции специфических письменных ошибок. Логопед призван исправить уже существующие нарушения и предотвратить их перенос на последующие этапы обучения. Игнорирование проблем с освоением письма у ребёнка значительно осложняет образовательный процесс как таковой.

С целью выявления особенностей письма у детей с дисграфией нами было проведено логопедическое исследование. Экспериментальная база исследования: МАОУ гимназия имени А.П. Чехова г. Таганрога. Количество детей в экспериментальной группе – 32.

Цель диагностики: выявление ошибок на письме, характерных для оптической дисграфии.

Задачи диагностики:

- подобрать научно-методический материал для проведения диагностики;
- провести контрольное списывание с рукописного текста для выявления дисграфических ошибок, характерных для оптической формы дисграфии;
- провести качественно-количественный анализ и оценить полученные результаты по критериям.

Перед логопедическим исследованием нами была проведена предварительная беседа с учителем 3-го класса, работающим с детьми экспериментальной группы. Из беседы стало известно, что у этих детей имеются ошибки на письме, как орфографических, так и специфических – тех, которые не имеют отношения к орфографическим правилам. Для выявления детей с дисграфическими, а далее – с оптическими ошибками мы и провели специальную диагностику.

Опираясь на методические рекомендации И.Н. Садовниковой, нами был подобран специальный рукописный текст для списывания. В его подборе учитывались самые частые ошибки при оптической дисграфии, о которых было сказано ранее. Детям необходимо было списать рукописный текст за 20 минут. Текст для задания показан на рисунке 1.

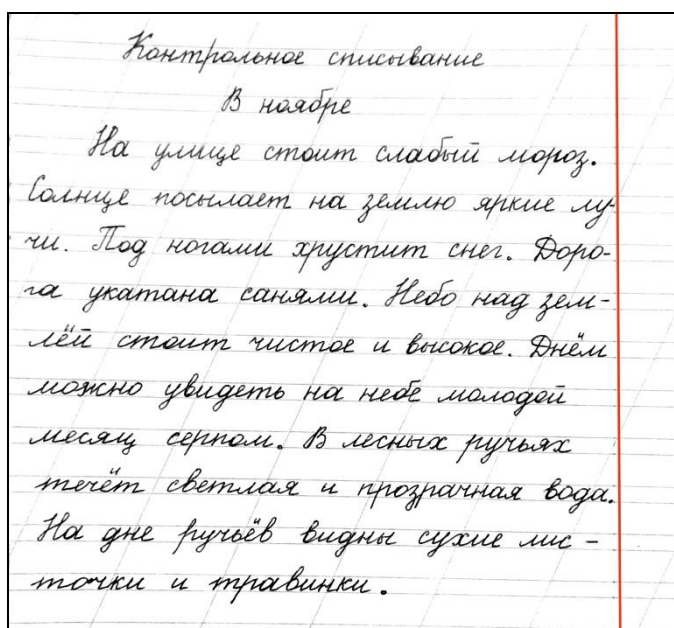


Рис. 1. Рукописный текст для задания «Контрольное списывание».

В рамках проведения эмпирического изучения письменной речи младших школьников и выявления дисграфических ошибок, которые наблюдаются при оптической дисграфии, мы использовали критерии оценивания, разработанные И.Н. Садовниковой и И.А. Парамоновой. Уровни развития письменной речи у школьников по заданию «Контрольное списывание» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии оценивания задания «Контрольное списывание» по методике И.Н. Садовниковой и И.А. Парамоновой

Уровень	Количество специфических ошибок
Высокий уровень	нет ошибок
Выше среднего	1-4 ошибки
Средний	5-8 ошибок
Ниже среднего	9-12 ошибок
Низкий	13 и более ошибок

Данные результаты констатирующего эксперимента позволяют выявить степень выполнения заданий всеми диагностируемыми. Было выявлено, что 17 учеников (53%) соответствует уровню выше среднего, 10 учеников (32%) соответствуют среднему уровню, 2 ученика (6%) соответствуют уровню ниже среднего, 3 ученика (9%) соответствуют низкому уровню. Высокого уровня не было выявлено, так как он предполагает отсутствие ошибок при списывании. Данные представлены на рисунке 2.

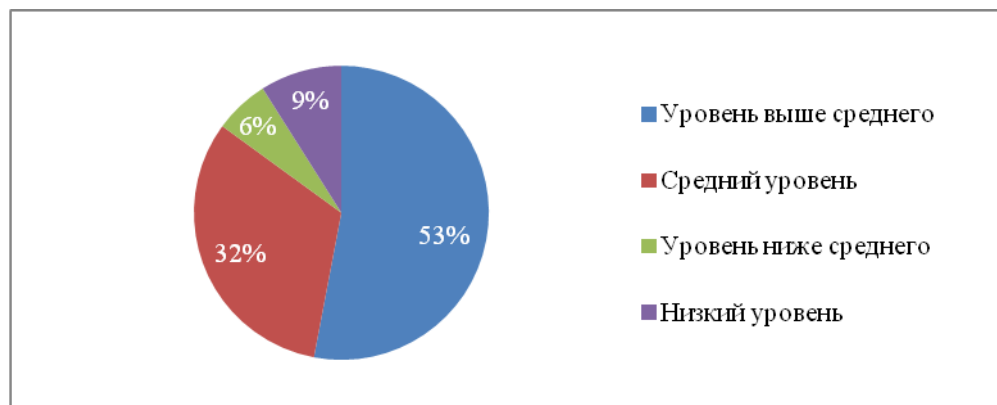


Рис.2. Результаты выполнения задания «Контрольное списывание» учащимися 3-го класса

Дети, по результатам списывания, оказавшиеся на уровне выше среднего, сделали единичные ошибки, связанные с неправильным расположением букв на строке и смешением букв, схожих по одинаковому количеству элементов. Предполагаем, что основное количество ошибок было допущено обучающимися из-за отсутствия концентрации и внимания.

На среднем уровне количество ошибок возросло. Были допущены ошибки, связанные со следующими нарушениями:

- с неправильным расположением букв на строке;
- смешением букв схожих по одинаковому количеству элементов;
- пропусками букв;
- смешением букв, сходных по наличию дополнительных элементов;
- недописыванием элементов букв.

В работах детей с уровнем ниже среднего были зафиксированы ошибки, связанные со смешениями и заменами букв:

- сходных по количеству одинаковых элементов;
- сходных по различному расположению в пространстве;
- сходных по наличию дополнительных элементов;
- по величине элементов.

В материалах школьников, показавших низкий уровень, были обнаружены все ошибки предыдущего уровня, а также добавились:

- пропуски и перестановки слов;
- раздельное написание слов;
- слитное написание слов с предлогами;
- раздельное написание элементов одной буквы.

У нескольких детей на всех уровнях речевого развития были выявлены оптические ошибки. Эти школьники – 7 человек (21%) – имеют смешанные формы дисграфии, среди которых преобладающей можно назвать оптическую.

Важно отметить, что наше исследование проведено с учащимися 3-го класса – это далеко не ранний период формирования письменной речи. Заключение «дисграфия» специалисты ставят в конце 2-го класса. Значит, проблемы, выявленные нами, вышли на уровень патологической формы, что значительно сложнее корректировать – сензитивный период в достаточной степени упу-

щен. Однако при создании плана и проведении коррекционных мероприятий можно сократить количество специфических ошибок у учащихся массовой школы.

Итак, полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся массовой школы на письме есть специфические ошибки, которые, без сомнения, опасны для дальнейшего учебного процесса. Определённая часть этих ошибок связана с недостаточной сформированностью зрительного анализа и синтеза, а также недоразвитием зрительно-пространственных представлений – это показатели оптической дисграфии. Без должной коррекции специфические ошибки могут закрепиться в письменной речи и в дальнейшем будут осложнять учебно-познавательную деятельность, что затруднит не только процесс обучения, но и развитие общих навыков коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Астрель. – 2015. – 127 с.
2. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб.: Гиппократ. – 2012. – 224 с.
3. Левина, Р.Е. Нарушения устной и письменной речи как причина неуспеваемости учащихся // Советская педагогика. – 1974. №1. – С. 51-58.
4. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – Москва: Академия. – 1950. – 352 с.
5. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками [Текст] / Е.В. Мазанова. – Москва: Издательство «ГНОМ и Д». – 2006. – 88 с.
6. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Издательство «Союз». – 2004. – 240 с.
7. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. М. – 1997. – 300 с.
8. Филенкова, С. А. Нарушение письменной речи у младшего школьников // Молодой ученый. – 2019. – № 39 (277). – С. 272-274.

Раздел V. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

В.А. Тимофеев, Ю.А. Сердюкова

ОСОБЕННОСТИ «ДОГОНЯЮЩЕГО» ГОСУДАРСТВА

Аннотация. В настоящей статье рассматривается проблема транзитивного государства с инновационными процессами, приближающимся к стабильному, развивающемуся государству, кризисные явления или состояния этого государства затрагивают основы самого государства. Незначительные кризисы и нестабильные ситуации бывают в любом социуме. Рассматривая транзитивное государство с позиций того, что в любом транзитивном государстве, по определению, должны быть и кризисы, и нестабильные ситуации, возможны даже социальные катастрофы, тогда возникает естественный вопрос, связанный с тем, что «догоняющее» государство тоже подходит под это определение.

Ключевые слова: общество, государство, транзит, инновационные процессы, демократия, развитие, трансформация.

V.A. Timofeyenko, Yu.A. Serdyukova

FEATURES OF THE «CATCHING UP» STATE

Abstract. This article examines the problem of a transitive state with innovative processes approaching a stable, developing state; crisis phenomena or states of this state affect the foundations of the state itself. Minor crises and unstable situations occur in any society. Considering a transitive state from the standpoint that in any transitive state, by definition, there must be crises and unstable situations, even social catastrophes are possible, then a natural question arises related to the fact that the "catching up" state also fits this definition.

Key words: society, state, transit, innovative processes, democracy, development, transformation.

Развитие транзитивного государства само по себе, конечно, не предполагает жёсткой корреляции с тем видом государства, которое рассматривается как «догоняющее» государство. Однако в данном случае есть целый ряд серьёзных проблем, которые нельзя обойти. Во-первых, если говорится о транзитивном государстве с инновационными процессами, то дискурс идёт, если не о государстве, приближающемся к стабильному, то, по крайней мере, о благополучно развивающемся государстве. И фактически нет смысла вести дискурс о каких-то кризисных явлениях или состояниях этого государства, носящих характер, который затрагивает основы самого государства. Незначительные кризисы и нестабильные ситуации бывают в любом социуме. С другой стороны, если рассматривать транзитивное государство с позиций того, что в любом транзитивном государстве, по определению, должны быть и кризисы, и нестабильные ситуации, возможны даже социальные катастрофы, тогда возникает естественный вопрос, связанный с тем, что «догоняющее» государство тоже подходит под это определение. Поэтому здесь нужно находить определённые критерии, по которым оценивается качественная характеристика проблем, когда не уточняется, о каком именно уровне транзитивного государства идёт речь: об инновационном или о «догоняющем».

Выделяется ряд критериев, главный из которых – стабильность в экономической и политической сфере, высокий уровень благосостояния жизни населения, развитие гражданских институтов и т.д. Видимо, то или иное отношение к этим критериям и некоторым иным следует рассмат-

ривать с точки зрения «догоняющего», транзитивного стабильного государства. В этом плане правомерно отметить, что транзитивное государство будет обладать рядом некоторых свойств, которые, возможно, в рамках социально-философского исследования не получают характер обычной традиционной характеристики. Одна из них – это то, что в «догоняющем» государстве явление, фактически, может рассматриваться и без сущности, т.е. от явления есть только название, подлинного содержания, обозначаемого этим словом, практически нет. Рассмотрим, к примеру, развитие демократии и гражданского государства. Реально исследуя подобные концепты, можно отметить, что они наполняются сущностью по мере возможности их наполнения тем или иным смыслом и с учётом того, как государство в состоянии вообще соответствовать смыслу подобных концептов. Стоит определённый семантический ряд слов, потому что они, в принципе, употребляют те слова, которые содержатся в реально стабильном демократическом государстве. В этом случае они как бы сопровождают государство, которое «догоняет» стабильное транзитивное государство. Фактически, правомерно сказать, что концепты «демократия», «гражданское государство», «политические партии» просто сопровождают государства, но сущности нет. Ей предстоит ещё проделать определённый путь: кризис государства, необходимость движения к транзитивности и т. д.

Подобная модель будет отличаться от транзитивного государства, в котором происходят и инновационные процессы. Кстати, эти концепты могут дополняться сущностью по мере возможности их наполнения или по мере того, как государство в состоянии в той или иной мере соответствовать смыслу подобных концептов. Концепты появляются лишь потому, что они сопровождают развитое государство, но до потребности, например, в компьютере и удобной жизни человек в таком транзитивном государстве может дорасти, а вот в потребности в гражданском государстве – ещё не известно. Скорей всего дадим отрицательный ответ. Дело здесь не в отсутствии опыта и навыков, а, в большей степени, в потребностях. Как ни парадоксально, но возникает вопрос: а есть ли потребность в демократии? В ряде исследований прямо говорится о том, что такой потребности нет. Промежуточный вывод, возможно сформулировать как парадокс: средством развития демократизма в условиях трансформации является авторитаризм. А концепт «демократия» – это норматив, который определён стабильным государством. Однако «догоняющее» государство решает любые проблемы авторитарно, т.к. оно не знает других способов, поэтому и проблемы демократии решаются привычным и понятным способом – авторитаризмом. Поэтому, когда говорится, что «догоняющая» страна пытается идти в фарватере стабильной страны, ориентируется на неё, или, возможно, даже происходит своеобразное социальное сцепление, – это направление даётся для того, чтобы «догоняющее» государство выглядело как современное государство. Однако современность проявляется, прежде всего, в образе жизни. При таком понимании социального сцепления, или прицепления к современным стабильным государствам, возникает вопрос о том, будет ли оно в транзитивных государствах неоднородным.

Стабильное государство поддерживает непосредственно не какое-то компактное целостное государство, имеет дело с некоторой аморфной и неоднородной массой государств. Обычно «догоняющие» страны живут одновременно в четырёх мирах и в четырёх эпохах: традиционной, индустриальной, эпохе модернизации и постмодернизационной эпохе. Соответственно, традиционную компоненту стабильному государству будет «тащить» тяжелее, поэтому подобное сочетание стабильного и «догоняющего» государства происходит с большими трениями, с большими потерями до последнего. Стоит обратить внимание, что высказанные в ряде работ идеи «догоняющего» или «прицепляющегося» государства будут полезны для идеи, объединяющей подобные государства, что позволяет выработать оптимистическую перспективу, занять конструктивную позицию, сформировать цели подобного государства, совместимые с интенциями того поколения, которое входит в жизнь, потому что, в противном случае, вряд ли это молодое поколение будет стремиться к тем ценностям стабильных государств в рамках общественной практики, если оно увидит, что государство, в котором оно живёт, уже безнадежно отстало от этих стран, и догнать их будет практически невозможно.

Заметим, что термин «трансформация» содержит в себе зародыш некоторого парадокса: если процесс трансформации происходит достаточно долго (а сроки обычно для каждой конкретной

страны не определены), то трансформация приобретает устойчивый стабильный характер, приобретает черты постоянства. Люди привыкают к трансформациям, приспосабливаются и живут в таком государстве. Оно для них становится стабильным. Постоянство перемен заставляет их воспринимать его не как нечто временное, а, наоборот, с самим фактом переменчивости свыкаются как с неизбежным качеством своего государства. Т.е. перемены становятся элементом социального быта, по-своему стабильного и по-своему устойчивого. Кризис становится перманентной характеристикой государства и личности, но это вызывает не чувство безысходности, а скорее стимулирует выработку всё новых способов приспособления к изменяющимся условиям существования, т.к. речь не идёт о каких-то инновационных процессах, которые просто большинству граждан той или иной страны недоступны, а в некоторых странах подобные процессы и вовсе не идут.

Поэтому приспособление является действительно базисной характеристикой, как ни парадоксально, но приспособлением к кризисному периоду «догоняющего» государства. Итак, как промежуточный вывод, парадокс изменчивости является фактором устойчивости. Но при этом не стоит забывать, что изменяться – не означает обязательно улучшаться и развиваться. Последовательность изменений – это всегда некоторый поиск наиболее адекватных механизмов приспособления к современности для укрепления связей и взаимодействий с другим, стабильным, более развитым миром.

В более развитых странах, процессы трансформации связываются с микросоциальными и духовными процессами, т.е. с изменениями в религии, личности, в семье, ценностями и взглядами на жизнь. С другой стороны, обычно в «догоняющих» странах трансформации связываются, прежде всего, с макросоциальными порядками. При этом используют концепт «трансформация» в ситуациях обращения к проблемам изменённого состояния сознания, связанного, например, с применением наркотиков, йогой, медитациями – всем, что затрагивает проблемы отдельного человека. Иногда идёт даже дискуссия о том, чтобы в процессе личностной трансформации прибегать к извращённым и разрушающим здоровье средствам. Однако принцип остаётся один: изменять внешние условия существования.

Второй парадокс заключается в том, что трансформация в «догоняющих» странах обычно означает некоторое ожидание изменений извне, без готовности изменить себя. Стабильное государство нередко экспериментирует со способами личностной трансформации, в свою очередь, «догоняющее» государство готово воспользоваться уже реальными результатами эксперимента, не затрагивая больших усилий в поисках неизведанного и нового.

Одним из моментов трансформации в рамках транзитивного государства принято считать кризис. Но это не совсем точное определение, т.к. кризисы могут существовать и во вполне благополучных государствах, и в государствах, которые рассматриваются, допустим, с точки зрения их развития. Действительно, любое развивающееся государство всегда имеет определённые кризисные периоды своего существования. И это существование всегда является неотъемлемой частью общей истории этого государства. В подобных же трансформациях государство проявляются нестабильные ситуации, когда те или иные сегменты государства подвержены различным нестабильным моментам, особенно в эпоху нестабильного государства, т.е. нестабильность может проявляться как в быту, так и в других сферах: политической, экономической, социокультурной и т.д. Поэтому трансформация и кризис, на наш взгляд, имеют большее значение, чем иногда им отводится в рамках тех или иных социально-философских исследований.

Кризис, который коррелирует с термином «трансформация», используется при рассмотрении реконструкции той или иной модели государственного развития, поэтому достаточно часто кризисы проявляются не как моменты трансформации, а, наоборот, кризисы характеризуют трансформацию того или иного государства. И это становится принципиальным моментом в соотношении понятий «трансформация» и «кризис». Причина в том, что кризис обычно связывается с некоторыми периодами времени, а трансформация – это нечто более длительное, эволюционное, в данном случае можно рассматривать кризис как момент трансформации, с определённой долей условности, тем более что государство рассматривается как транзитивное, с точки зрения перехода от прошлого, через настоящее, к будущему.

Понятия «кризис» и «трансформация» могут быть разведены по разным сегментам: прошлое – настоящее – будущее, а с учётом того, что в рамках современной социально-философской и логико-методологической литературы настоящее время понимают как длящееся, то вполне вероятно, что и трансформации, и кризисы, и нестабильные ситуации могут попасть в этот сегмент длящегося настоящего.

Поэтому в подобных случаях следует обращать внимание на то, чем являются для государства трансформация и кризис, рассматривается ли «трансформация» в рамках транзитивного государства или же речь идёт о кризисе в контексте развития того или иного государства, причём в конкретной стране кризис воспринимается либо как период, в котором и состоит основная сущность нестабильности данного государства, либо, наоборот, как тот период, в котором сошлись многие противоречивые черты современного государства. Именно от него может идти уже стабильность в сегмент будущего. Соотношение кризиса и трансформации требует специального исследования, а если добавить сюда ещё и термин «социальное противоречие», то, действительно, появляется проблема тех категорий, которые характеризуют те или иные деструктивные аспекты развития государства.

Кстати, реально осознавать своё место в мире – это и является задачей трансформации национальной ментальности «догоняющих» государств, решив которую, они могут избавиться от многих проблем, связанных с излишней самооценкой, с излишним самомнением, неоправданными претензиями, т.е. они должны занять свою определённую нишу в рамках общего развития мирового процесса и локальных транзитивных государств. Поэтому следует сказать о том, что кризис может расшатывать стереотипы социального поведения. Это, как представляется позитивно, если не считать традиционных государств, хотя и в отношении их тоже имеются определённые, достаточно интересные моменты. Но на базе старых ослабленных норм создаётся новый порядок. Т.е. ещё парадокс: новый порядок постепенно выстраивается из хаоса.

В данном случае правомерно обратить внимание на то, что исследование может коррелировать с теорией самоорганизации, что социальная синергетика стремится описать этот процесс и показать соответствующие закономерности. И не только. В рамках социально-синергетических исследований возможно построение модели развития «догоняющих» государств. Получаются весьма интересные результаты: эти модели будут анализироваться в рамках сложных нелинейных зависимостей, а дальнейшее сопоставление моделей будет происходить, критериями порядка самих стабильных стран.

Само государство, естественно, нуждается в позитивных ценностях и целях, даже если оно постоянно находится в состоянии кризиса. Особенно в этом нуждается молодёжь, для которой, с одной стороны, впереди вся жизнь, в каком бы состоянии страна ни находилась, с другой стороны, молодёжь «догоняющих» стран должна иметь определённые ориентиры в своей жизни, в противном случае, подобные «догоняющие» страны никуда дальше именно «догоняющих» стран не движутся. В этом направлении учёные полагают, что наряду с представителями других профессий, социологи участвуют в целеполагании, причём для выполнения этой важной мировоззренческой функции необходима соответствующая теория. Как промежуточная, это может быть синтез традиционной трансформации государства, стабильного состояния государства и «догоняющего» государства, что послужило бы отправной точкой оценки позитивной концепции социальной динамики в условиях кризиса.

При этом нельзя не остановиться ещё на одном моменте, который вызывает весьма солидный интерес для транзитивных «догоняющих» стран. Не секрет, что для них характерно ослабление нормативной основы государства, что, в общем-то, и сопутствует кризису. И это связано с аномией. Одной из её причин является кризис идентификации, когда человек не может с уверенностью отнести себя к определённой социальной общности.

Если глубже исследовать проблемы, связанные с той темпоральной методологией, которая применяется при рассмотрении различных типов моделей рассматривания транзитивных государств, то во всех этих моделях, (включая модели, связанные с осевым временем, циклические модели, информационные и цивилизационные), проблема темпа и интенсивности времени важна и необходима, без постановки которой трудно понять сущность и качество тех преобразований,

или, наоборот, стагнаций, или деструктивного состояния государства. В данном случае можно определить не только темпоральные факторы развития государства, но и оценочные факторы, определить перспективы его развития с точки зрения тех тенденций, альтернатив и предпочтений, которые имеются у исследователя, у социального субъекта, который вплотную занимается проблемами, связанными с изменением того или иного типа государства.

Рассматривая вопрос о построении модели транзитивного государства, моменты, связанные с теоретико-модельным подходом к транзитивному государству, должны быть приоритетными. В общем-то, учёные подходят несколько осторожно, видимо, во многом это зависит от того, что теоретико-модельный подход в современной социальной философии не получил очень широкого развития, а те исследования, которые претендуют на роль теоретико-модельных, иногда не выдерживают критики с точки зрения фундаментальных оснований, которым должны соответствовать подобные подходы. Возникают, по крайней мере, два вопроса, которые характеризуют подобное развитие транзитивного государства. Это, с одной стороны, рассмотрение тех аспектов, которые связаны с его определёнными трансформациями, причём, как с точки зрения негатива, так и с точки зрения позитива.

С другой стороны, необходимо рассматривать оценочную сторону проблемы, поэтому подобная ситуация также внесёт свой определённый вклад в онтологию рассмотрения транзитивных стран с позиций современного теоретико-модельного подхода. Обратим внимание, что такие понятия, как кризис, противоречия, социальные противоречия, переходные состояния, переходные периоды, кризисные периоды и т.д., широкого исследования и развития в рамках социально-философской литературы до настоящего времени не получили.

Это является также одной из тех проблем, которые ведут к ситуации, когда транзитивные государства рассматриваются больше в социально-культурном аспекте, а не с позиций концептуально-методологических, семантических или теоретико-модельных. Обычно предполагается некоторая программа, которая приведёт транзитивные государства к такому состоянию, когда их можно будет назвать стабильным. Конечно, абсолютно стабильных обществ не бывает, однако проблемы, связанные с его достижениям, имеют самый разносторонний характер. При этом социокультурные и иные исследования транзитивных государств нередко носят декларативный характер, поэтому следует обратить внимание на корреляцию разных направлений, так как естественно, что многоаспектность, многофакторность исследования транзитивного государства представит определённые направления, или вектор его дальнейшего развития. Обратим внимание на то, что в рамках социально-культурного подхода к транзитивным государствам во многом преобладает вопрос, который вполне естественен, который характеризует отсутствие концептуально-методологической основы. Речь идет о том, что транзитивность рассматривается либо с точки зрения её интенсивности (но как отмечалось выше, следует привлечь проблемы интенсивности и темпа социального и исторического времени), а, с другой стороны, транзитивность рассматривается как характеристика инновационных процессов, являющихся значимыми для современного государства. Причём в подобных случаях ставятся вопросы, связанные с тем, что учёные – исследователи, возможно, одной из своих задач могут считать определение механизмов и оснований, которые позволят повысить темп развития подобных инновационных процессов для ускорения темпа современного транзитивного государства.

В настоящее время, когда инновационное государство пришло на смену постиндустриальному государству, то понятно, что возникает естественное желание провести определённые аналогии между развитием современного государства как транзитивного, так и инновационного. И вопрос касается даже не того, насколько они различаются между собой, сколько того, в чём возможен даже корреляционный характер этой связи в контексте современного государства. Подобные исследования не только имеют право на существование, но и показывают одну из отличительных черт современных транзитивных государств, которые связаны именно с современными инновационными процессами, происходящими в различных областях государства. Тем не менее, следует принимать пласт тех проблем, которые несёт на себе транзитивное государство, с учётом тех кризисных периодов и нестабильных ситуаций, которые оно испытывает в настоящее время. Через понимание подобных кризисов и нестабильных ситуаций иначе будет выглядеть и пред-

ставление об инновационных процессах, которые, по определению, должны двигать государства вперед.

Поэтому социально-философский анализ инновационных процессов, характеризующих транзитивное государство, нуждается в определённой корреляции, связанной с обращением к социально-философским, философским и другим научным работам, которые должны не только отразить разноплановость в рамках исследования подобного государства, но и показать, что существуют достаточно много неоднозначных ответов на те вопросы, которые могут возникать в рамках постулирования определённой связи между транзитивным и инновационным государствам. И дело даже не в том, что это связь подвергается какому-то сомнению или возникают проблемы, которые говорят об обратном характере этой связи. Однако, в большей степени, дискурс идёт о том, что соединение инновационных процессов с транзитивным государством, с позиций получения интересных позитивных результатов, показывающих прогрессивное развитие современного государства, непосредственно предполагает целые сегменты исследований, связанных с транзитивным государством.

Социально-философский подход, рассматривая механизм существования транзитивного государства, даёт возможность предположить определённый этап в осмыслении и интерпретации самих инновационных процессов. Существуют глобальные подходы к пониманию проблем и механизмов транзитивных стран, тем более в перспективах их развития. В этом плане выделяются работы ряда философов, которые рассматривают транзитивные государства не столько с точки зрения механизмов его существования и внутренних механизмов с позиций современности, сколько пытаются определить в рамках ретроспективного подхода, как тот или иной вариант транзитивного государства возник, какие он имел истоки, традиции и т.д. Это весьма полезная работа, и, конечно, она заслуживает отдельного очень серьёзного исследования.

Конечно, нельзя обойти вопросы, связанные с тем, что транзитивное государство, представляемое всё же больше в рамках разумного сочетания методологических и социокультурных проблем, рассматриваемое как государство переходного периода, не могло не изучаться в рамках известной концепции открытого и закрытого государства. В этом направлении, конечно, следует выделить работы А.С. Ахиезера, А. Бергсона, В.А. Лекторского и др.

В литературе достаточно много сказано о сочетании открытого и закрытого государства, однако в рамках общей проблемы исследования транзитивного государства отметим: сама эта концепция предполагает, что закрытое государство – это такое государство, которое выдвигает неизменные законы развития. Конечно, существует множество вариантов толкования такого государства, от традиционалистских вариантов до стагнирующих государств. Однако обычно такому государству приписывают идеи догматизма, тоталитарности, приоритет государства над индивидом. С другой стороны, в условиях открытого государства проявляет себя возможность критического мышления, связанного с осмыслением не только тех идей и проблем, которые существуют в данном транзитивном государстве, но и в попытке найти те целесообразные направления, которые подвергаются социальному развитию и социальному управлению.

Анализ открытых государств, с точки зрения их транзитивности, обычно предполагает выдвижение на приоритетные роли идеи государственности, которые реализуются посредством создания соответствующих реальным потребностям индивида социальных институтов. Впрочем, некоторые представители данного подхода достаточно смело утверждали то, что открытое государство, если его отождествлять с транзитивным государством, фактически генерирует условия для инновации. Это не совсем правильно, так как подобная тождественность, во-первых, с точки зрения методологии, должна проявляться разных сторон, а с другой стороны, открытое государство, безусловно, включает в себя элементы транзитивности. Но преуменьшать степени транзитивности открытого государства, видимо, будет нецелесообразно. Другое дело, что рассмотрение транзитивного государства с использованием эвристических возможностей евразийской культуры, концепций открытого и закрытого государства внесло свой вклад в понимание переходного периода. Углублённого понимания сущности не только теоретических оснований, но и механизмов развития транзитивного государства в современном научном дискурсе, в общем-то, не сложилось. Поэтому евразийский подход к пониманию транзитивного государства, а также подход к открытому

и закрытому государству с позиций транзитивности следует рассматривать как определённое направление по созданию целостной картины. Исследования в данном направлении имеют достаточные сегменты для своего расширения, тем более что в последнее время возникли различные трактовки фаз этногенеза и исторических траекторий этносоциального пространства.

С этой точки зрения, различные цивилизации и различные культуры могут рассматриваться по средствам времени с позиций их идентичности, которая определяется возрастом той или иной цивилизации (хотя фактор времени вновь остаётся в стороне и историческое, а тем более социальное время, не практически используется). Ряд философов подошли к проблеме исследования транзитивного государства с пониманием того, что в данном случае всё же должен преобладать конструктивный подход, и он будет являться созданием принципиально нового социального порядка. В этом направлении проводились исследования А.С. Ахиезером, В.Л. Бабуриным, Ю.В. Яковцом и др. Но при этом данные философы, хотя и считали, что конструктивизация транзитивного государства приведёт к более эффективным исследованиям, тем не менее, всё же не идентифицировали свой подход с отождествлением транзитивного государства и инновационного.

Если транзитивное государство понимать с точки зрения переходного государства, а инновационные процессы понимать как те процессы, которые в нём происходят, то это уже, по крайней мере, разные уровни исследования, хотя они находятся в одном обществе и применимы к нему. При этом инновационные процессы могут, как опережать, так и отставать от процессов, происходящих в любом транзитивном обществе, для которого будут характерны социальные катаклизмы, нестабильные ситуации и кризисные периоды; их следует рассматривать в контексте транзитивного государства, с учётом связи с его атрибутивными характеристиками. Фактически, исследования транзитивного государства связывают с конструктивным подходом к нему, с выявлением атрибутивных характеристик, позволяющих идентифицировать данное государства и в то же время идентифицировать его в рамках развития социума.

Подобный конструктивный подход к транзитивному государству предполагает, что будут затрагиваться все сферы жизни государства, и в данном случае исследователи столкнутся с множеством проблем, начиная от переориентации массового сознания, которое будет выражаться в проявлении «переходной морали» (А.И.Пригожин), до проблем, связанных с инновационным мышлением. Вполне естественно, что подобный разброс достаточно велик, тем более, когда методологические основы подобного конструктивного направления не являются до конца изученными; с другой стороны, сам разброс не позволяет говорить о том, что инновационные процессы транзитивного государства объединят все эти аспекты. Скорее инновационные процессы будут являться своеобразным пионерским направлением исследования, которое может выступить определённым метауровнем. И это будет вполне справедливо.

Отдельно следует сказать о том, что существует и мнение, что современное государство является по своей сути транзитивным, но благодаря этой «мере» существуют более или менее стабильные государства, с точки зрения экономики, политики, культуры и т.д. В этом смысле, в концепциях, объясняющих сущность современных нестабильных государств, наиболее часто употребляется термин «трансформация», т.е. суть подобного дискурса состоит в том, что транзитивное государство с теми трансформациями, которые в нём происходят, например, с позиции инновационных процессов, в большей степени, относят к странам, если не наиболее стабильным, то, по крайней мере, к тем, которые пытаются к этой стабильности приблизиться. Другое дело, что термины «транзитивные» или «трансформирующиеся государства» приписывают нестабильным странам, для которых характерны кризисы и нестабильные ситуации, в которых инновационные процессы идут медленно и часто не дают ощутимых результатов. Поэтому подобный дискурс предполагает, что трансформация рассматривается как преобразование и в формирование плюралистического по идеологии, нормам и ценностям государства.

В данном случае вполне уместно говорить о подобного рода нестабильных транзитивных странах как о «догоняющих» государствах. Подобные «догоняющие» страны своей целью рассматривают трансформацию даже не как проведение непосредственно каких-то модернизационных или инновационных процессов в рамках своей страны, а скорее рассматривают трансформа-

цию как своего рода процесс приспособления подобной страны к некоторой способности развиваться совместно с цивилизованными странами в одном направлении.

Некоторые исследователи утверждают, что подобные «догоняющие» государства становятся всё же зависимыми от стабильных государств, но они получают одно преимущество, которое связывается с тем, что они находятся в одном времени с государством стабильным, т.е. стабильное государство определённым образом не только само проводит модернизационные и инновационные процессы, но и подобная «догоняющая» страна фактически получает образцы развития в социально-историческом развитии стабильных стран.

И, конечно, опять обращается внимание на поднимаемую проблему относительно темпа. Исследователи подчёркивают, что в «догоняющих» странах одной из проблем уменьшения отсталости от стабильных стран является увеличение темпа развития страны, однако каких-то конкретных механизмов, кроме попыток стать, в определённой степени, зависимыми от стабильных стран, в принципе и не предлагается. Хотя реальность такова, что в таких странах обычно пользуются результатами технического и культурного развития стабильных стран, так или иначе эти страны находятся в зоне их развивающегося влияния.

Достаточно интересен вопрос, который задают исследователи в рамках соотношения «догоняющих» и стабильных стран: а вообще, «догоняющие» страны когда-нибудь догонят стабильные? Вопрос содержит в себе некоторый подтекст, но он отмечен в целом ряде исследований, потому что, к сожалению, во многих странах, которые причисляются по классификации к «догоняющим», разрыв, существующий между ними и стабильными структурами, не уменьшается, а даже увеличивается. Поэтому возникает очень интересная ниша для новых исследований.

Конечно, транзитивное государство в идеале (а именно такой идеал представляют перед собой большинство «догоняющих» стран) проблемно в своей сущности. Исторически обусловленное, субъективно реализуемое изменение его экономических, политических, социальных, культурных и иных составляющих, неизбежно вовлекает индивида в состояние социальной интеграции, влекущей за собой кризис не только социально-экономических параметров государства, но и духовно-нравственный кризис в целом. На данном этапе трансформации социума всегда важно определиться с вектором его развития. Обычно для «догоняющих» стран, реально, проблемная ситуация состоит в том, что прежняя шкала ценностных ориентиров, фактически, уже не работает, а новая ещё не сформировалась. При этом ситуация усугубляется тем, что реальность процессов глобализации мира приводит к становлению информационного государства, обострению глобальных проблем, попытками формирования соответствующего времени мышления.

Базисными факторами транзитивного государства выступают его экономические трансформации. Они способствуют формированию новой экономической основы социума. Рыночные реалии диктуют формирование подобных типов отношения, где доминирующими являются отношения между собственниками средств производства и рынком рабочей силы. Подобную ситуацию усугубляет процесс общественной дифференциации, что приводит в результате к существенному расслоению государства. Это, собственно говоря, и наблюдается в «догоняющих» государствах. Кроме того, необходимо учитывать, что в кризисных условиях стабильность государства обеспечивают не только экономические показатели, но и становление новой социальной структуры государства, доминантной структуры, которой, как нам представляется, в «догоняющих» государствах должен стать средний класс, экономический, социально-устойчивый элемент социальной структуры государства, который объединяет в себе различные социальные группы. Если доминантой средний класс не становится, то вряд ли можно говорить, что подобное «догоняющее» государства имеет перспективы на улучшение.

В условиях нестабильности транзитивного государства обычно происходит расслоение его, что приводит, в свою очередь, к практическому исчезновению среднего класса, как одного из основных факторов стабильности государства. Именно этот фактор и стабилизирует всю социальную структуру многих современных «догоняющих» стран, формируя предпосылки не столько к возникновению новых федеральных и региональных элит, сколько к маргинализации государства и градации человеческого потенциала в целом. Поэтому отметим, что необходимостью реформирования социальной жизни «догоняющего» транзитивного государства выступает необходимость

определения некоторых параметров формирования «нового среднего класса», способного оказать своеобразное стабилизирующее воздействие на транзитивное государство в целом. В этом случае отметим наличие существенных негативных факторов, преодоление которых позволит генерировать становление среднего класса в реалиях современных «догоняющих» государств. Среди них можно выделить наиболее значимые: теоретико-методологические, социально-экономические, социально-политические, духовно-нравственные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, В. Б. Инновации в транзитивном обществе: социально – философский анализ. Дис.. к. филос. н. Томск, – 2022. –147 с.
2. Дубовская, Е.М., Кораблинов, Р.А. Экономическая социализация в транзитивном обществе. Введение в проблему/ Е. М. Дубовская, Р. А. Кораблинов // Социальная психология и общество. – 2023. – №4.– С. 5–22.
3. Заславская, Т. И. Современное российское общество: социальный механизм трансформации/Т. И. Заславская// М.: Дело.– 2018. – 400 с.

Раздел VI. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

А.В. Григоренко

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. С позиции сущностного подхода в статье рассматривается алгоритм гармоничного развития современного ребенка, живущего в цифровом социуме, средствами духовной музыки. Для всестороннего развития личности ребенка важное значение имеет музыкальное воспитание. В статье рассматривается влияние духовной музыки на развитие духовно-душевной и эмоциональной сфер личности, формирование ее гуманистического характера и высших человеческих качеств.

Ключевые слова: духовное развитие детей, духовная музыка, гармоничное воспитание детей, дети церковно-приходской школы.

A.V. Grigorenko

DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY BY MEANS OF SACRED MUSIC

Abstract. From the perspective of an essential approach, the article examines the algorithm of harmonious development of a modern child living in a digital society by means of sacred music. Musical education is important for the comprehensive development of a child's personality. The article examines the influence of sacred music on the development of the spiritual, spiritual and emotional spheres of a personality, the formation of its humanistic character and higher human qualities.

Key words: spiritual development of children, spiritual music, harmonious upbringing of children, children of the parish school.

Современный ребенок живет в достаточно сложных условиях массовой цифровизации, компьютеризации, автоматизации. В таком мире легко потерять жизненный ориентир, чтобы сформировать гражданственность, доброту, душевность.

В становлении ребенка как личности важную роль выполняет музыкальное воспитание, способное развить его духовно-душевную сферу. Музыка важна потому, что ее воспитательный потенциал трудно переоценить:

- 1) наличие множества жанров (классическая музыка, духовная музыка, джаз, рок-музыка, авторская песня, поп-музыка, диско, рэп, транс, электронная музыка и др.);
- 2) возможность социализации ребенка;
- 3) регуляция психоэмоциональной сферы личности;
- 4) иммерсивное воздействие на ребенка;
- 5) воспитание полихудожественности.

В нашей статье рассмотрим влияние духовной музыки на развитие и становление ребенка, миссия которой состоит в создании прообраза высокого духовного мира, мира искренности, духовной чистоты и света, высшей справедливости. Духовная музыка послужит толчком к стремлению ребенка к созданию гармонии в его душе.

Феномен взаимосвязи музыки и развития в воспитании ребенка изучали древнегреческие философы Платон и Аристотель, священнослужитель П.А. Флоренский. На протяжении последних десятилетий особый вклад в развитие данного вопроса в научно-теоретической плоскости

внесли такие ученые, как В.В. Медушевский, В.И. Мартынов, А.А. Столица, С.П. Барковская, Н.Н. Жданова, Ф.Н. Цораева, А.Ф. Лосев и др.

Музыка выполняет множество функций. Функция музыки, по Аристотелю, также есть не только забава, удовольствие, но главным образом «умное» удовольствие. Высшая функция музыки – воздействовать на слушателя, преобразовывая его душу. Отсюда роль создателя, изобретателя искусства музыки значительна и сравнима с ролью философа [3, с.69].

Вся история музыки показывает, что в основе ее прогресса было завоевание новых областей содержания, открытие новых способов отражения, новых явлений жизни и новых сторон духовности в человеке [3, с.497].

Посредством духовной музыки решается множество задач для каждого ребенка:

- снятие скованности и эмоционального напряжения;
- желание гармоничного общения, в основе которого доброжелательность и искренность;
- развитие сострадания, переживания;
- стремление к раскрепощению, пониманию собственных ощущений, настрой на позитивные мысли и поступки.

При прослушивании религиозной или молитвенной музыки оказывается положительный эффект на когнитивную сферу ребенка, его психическое здоровье. Духовная музыка помогает уменьшить душевную тревогу, депрессию, улучшает мыслительную деятельность, способствует ощущению покоя и умиротворения.

Духовная музыка выполняет мировоззренческую функцию, в основе которой, по мнению Н.Н. Ждановой, лежит процесс формирования миропонимания на фундаменте православных ценностей. В рамках православной практики реализуется способность индивида к культурной самоидентификации и интериоризации культурно-ценностных ориентиров, формируя целостную картину мира, определяя роль и место личности человека в общекультурном контексте, в том числе в области национального мышления. В этом контексте следует выделить несколько функций духовной музыки, а именно:

- нравственно-эстетическая функция;
- коммуникативная функция;
- гносеологическая функция;
- аксиологическая функция;
- этическая функция.

Православное церковное песнопение обладает молитвенными функциями, развивая в детях смирение и благоговение. Особая черта богослужебных песнопений, их бесспорное достоинство – выдержанность. Ключевая задача исполнения духовных песнопений заключается в передаче содержимого текста в рамках выдержанного, сосредоточенного и умосозерцательного восприятия.

Но полное соприкосновение к духовной музыке, к духовному исполнению песнопений возможно лишь в конфессиональных образовательных организациях, таких как воскресно-приходские школы, православные образовательные школы, гимназии, летние лагеря.

В статье описывается опыт организации интегрированных занятий в воскресной школе прихода Святителя Николая Чудотворца г. Таганрога. Уроки посещают дети двух возрастных категорий: подготовительная группа 5-7 лет, средняя группа 8-9 лет.

Алгоритм урока:

1. Перед началом урока мы молимся, молитва Святому Духу, на тропарный распев 6 гласа, на начало нового дела. Поем мы молитву по гласам церковным. Гласов всего 8. Во время Великих Праздников или Дванадесятых мы поем тропарь Праздника на глас, который по церковному уставу [5, с.133].

Дети знакомятся с разными тональностями, разными напевами и содержанием тропаря или кондака Праздника, что очень благотворно влияет на развитие их душевно-духовной сферы. Дети очень внимательно слушают, задают вопросы, на которые получают ответ педагога.

Тропарь – одно из кратких молитвенных песнопений, в котором раскрывается особенности подвига святого, прославляет его житие и святость. Также тропарь раскрывает сущность праздника, в котором прославляется и призывается на помощь священное лицо.

Кондак – это воспевание того же события или то же священное лицо, дополняет, развивает основную тему тропаря. Кондак мы поем по завершению урока в Великие или Двенадесятые Праздники. А в обычные дни мы завершаем урок молитвой на 8 глас «Достойно есть...» [5, с.177];

2. Далее следует музыкальное приветствие преподавателя с учениками в тональности до мажор (C-Dur). «Здравствуйте, ребята», они отвечают «Здравствуйте, учитель». Происходит переключки преподавателя с ребятами и постепенно спускание нотных звуков, что очень важно для развития внутреннего слуха детей.
3. Следующим этапом идет распевка голосового аппарата. Начинается она с закрытым ртом, с приподниманием артикуляционной позиции во рту, произнесением определенных гласных;
4. Далее следует основная часть урока; по ранее розданными словами песен дети начинают их исполнять под фонограмму, под фортепиано и “a capello”. За урок мы можем петь более четырех песен. В данный момент мы учим песню «Пасху радостно встречаем», Тропарь и Кондак «ПАСХИ», для записи на сайт Храма, чтобы поздравить прихожан. Также во время урока этого повторяем песни к следующему Празднику «ЖЕН МИРОНОСИЦ» и основные песнопения, которые мы готовим на Праздник Святой Троицы.
5. При исполнении некоторых песен детям раздаются музыкальные инструменты: деревянные ложки, веерные трещотки, музыкальные треугольники, дудочку и бубен. По дирижерскому жесту они ударяют в инструмент, создавая музыкальное обрамление занятия.
6. Далее дети усаживаются на стулья для выполнения кинезиологических упражнений, существенно улучшающих нейронные связи между двумя полушариями мозга. Это очень благотворно влияет на их развитие. «Кулак–Ладонь–Ребро». Дети очень хорошо переключаются, отвлекаются и набираются сил для следующего этапа урока.
7. На занятии идет ознакомления детей с житием того Святого, которому соответствует день недели. К примеру, наш урок выпал на день 8 марта, когда произошло празднование, установленное в память обретения мощей Блаженной Матроны Московской в 1998 году. Дети слушают небольшое эссе жития Блаженной, тропарь и кондак, переведенный с церковно-славянского языка на русский. Дети его поют, осознавая действия Святой, ее подвиги, ее благочестивую жизнь. Для детского развития это очень важно, дети видят реальные примеры чистоты, смирения, терпения, любви Божьей и человеческой.
8. Следующий этап урока – это прослушивание классической музыки. Вместе с педагогом дети анализируют услышанное. На специально изготовленном пособии «Цветик-Семицветик» изображены средства выразительности музыки, а именно:
 - музыкальная мысль (музыкальная мысль), т.е. как движется мелодия волнообразно, вверх или вниз или ровно;
 - лад (характер музыки) – веселый или грустный;
 - ритм (соотношение долгих и коротких длительностей) – ровный, острый;
 - регистр (высота звуков) – высокий, средний или низкий;
 - динамика (громкость звучания) – тихо или громко;
 - темп (скорость звучания) – медленно, спокойно, быстро;
 - тембр (окраска звука) – инструмент, голос;
 - штрихи (скорость исполнения звуков) – легато, стаккато.

Можно смело сказать, что знание этих средств выразительности музыки является для детей отличным средством умственного развития. Музыка развивает фантазию, способность к пространственному мышлению и логике.

9. В конце урока происходит музыкальное прощание с детьми. И по окончании молитвой на 8 глас «Достойно есть...» мы завершаем наш урок.

Резюмируя вышесказанное в статье, отметим, что наибольшее влияние на душу современного ребенка оказывает духовная музыка, потому что из опыта работы и наблюдений выявлено, что духовная музыка способствует многогранному развитию эмоциональной сферы ребенка, посредством сопереживания музыке у него воспитываются такие качества, как доброта, сочувствие, иными словами, формируется способность к эмоциональному отклику. Хотелось бы, чтобы как можно больше детей слушали и анализировали духовную музыку в школе, чтобы ее включили в школьную программу общеобразовательных школ. Так как малое количество детей посещают воскресно-приходские школы, дети всегда с большим интересом слушают о жизни Святых и Боге.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бычков, В.В. Русская теургическая эстетика. – М.: Ладомир.– 2007. – 743 с.
2. Жаднова, Н.Н. Потенциал духовной музыки в формировании нравственных качеств личности// Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2015 – № 2 (86).– С.144-148.
3. Коломиец, Г.Г. Ценность музыки: философский аспект – 2-е изд. – М Изд-во ЛКИ.– 2007. – 536 с.
4. Теплова, Н.В., Кобозева, И.С., Чинякова, Н.И. Педагогические условия развития культуры личности студентов педагогического вуза средствами русской духовной музыки // МНКО. – 2020. –№ 6 (85). – С 246-249.
5. Осмогласие: учебное пособие / К.П. Колодяжная; под редакцией иеромонаха Аверкий (Шапошникова). – Ростов-на-Дону.– 2023. – 192 с.

С.А. Донских, С.Д. Гордиенко

ИЗУЧЕНИЕ ТЕПЛОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья рассматривает подходы к изучению тепловых явлений в средней школе, акцентируя внимание на преодолении разрыва между теоретическими знаниями и их практическим применением. В статье анализируются эффективные методы преподавания, включая экспериментальное обучение, использование интерактивных технологий и междисциплинарный подход, иллюстрируемые конкретными примерами.

Ключевые слова: тепловые явления, физика в школе, научные эксперименты, практическое обучение, способы обучения, инновационные методики.

S.A. Donskikh, S.D. Gordienko

STUDYING THERMAL PHENOMENA IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. This article examines approaches to the study of thermal phenomena in secondary schools, focusing on bridging the gap between theoretical knowledge and its practical application. The article analyzes effective teaching methods, including experiential learning, the use of interactive technologies and an interdisciplinary approach, illustrated by concrete examples.

Key words: Thermal phenomena, physics at school, scientific experiments, practical training, teaching methods, innovative techniques.

Тепловые явления – неотъемлемая часть окружающего мира, играющая ключевую роль в природе и современных технологиях. Понимание природы тепла и его влияния на вещество необходимо для формирования научной картины мира у учащихся и развития их научного мышления. Однако преподавание этой темы часто вызывает трудности в связи с абстрактностью понятий и недостаточной связью с реальным миром.

Изучение тепловых явлений в средней школе может вызвать ряд проблем, связанных как с самим материалом, так и с методами преподавания. Давайте рассмотрим некоторые из них и возможные пути решения.

Проблемы, которые могут возникнуть в процессе изучения:

1. Абстрактность понятий. Многие понятия, такие как теплоёмкость, теплопроводность, конвекция и излучение, довольно абстрактны для обучающихся и требуют глубокого понимания микроскопических процессов, которые не всегда доступны на этом уровне. Обучающимся трудно представить, как энергия передаётся на молекулярном уровне.

2. Сложность математического аппарата. Решение задач по тепловым явлениям часто требует использования формул и уравнений, которые могут показаться сложными и непонятными для обучающихся с недостаточной математической подготовкой.

3. Отсутствие практического применения. Обучающиеся могут не видеть практической ценности изучения тепловых явлений, что снижает их мотивацию к обучению. Связь между теорией и реальной жизнью часто прослеживается недостаточно.

4. Недостаток наглядных пособий и экспериментов. Без качественных демонстраций и практических опытов, понимание абстрактных понятий затрудняется. Многие школы не имеют необходимого оборудования для проведения интересных и познавательных экспериментов.

5. Разный уровень подготовки учащихся. В классе могут быть обучающиеся с разным уровнем подготовки и понимания физики, что усложняет подбор темпа и методов обучения для всех.

Решения для улучшения процесса обучения:

1. Использование наглядных пособий и интерактивных симуляций. Компьютерные симуляции и анимации могут значительно улучшить понимание абстрактных процессов, таких как передача тепла на молекулярном уровне. Визуализация процессов делает изучение более интересным и доступным.

2. Проведение экспериментов и лабораторных работ. Практические работы позволяют учащимся увидеть тепловые явления «в действии», что укрепляет теоретические знания и повышает мотивацию. Даже простые эксперименты, такие как измерение температуры воды при смешивании, могут быть очень эффективными.

3. Связь с реальной жизнью. Важно показывать практическое применение изучаемых понятий. Например, можно обсудить работу холодильников, отопительных систем, теплоизоляции зданий и других примеров из повседневной жизни.

4. Использование разнообразных методов обучения. Комбинация лекций, практических занятий, групповой работы и индивидуальных проектов позволяет учесть разные стили обучения и обеспечить более глубокое понимание материала.

5. Дифференцированный подход к обучению. Необходимо учитывать разный уровень подготовки учащихся и адаптировать задания и объяснения к их возможностям. Дополнительные материалы и индивидуальная помощь могут быть полезны для тех, кто испытывает трудности.

6. Игровые методы обучения. Использование игр и интерактивных заданий делает изучение более увлекательным и эффективным.

7. Междисциплинарные связи. Связь физики с химией, географией, биологией позволяет обучающимся увидеть роль тепловых явлений в различных областях науки. Например, обсудить тепловые эффекты химических реакций, влияние тепловых явлений на климат, терморегуляцию у животных.

В рамках темы «Изучение тепловых явлений в средней школе» можно использовать ряд конкретных примеров, которые помогут учащимся лучше понять основные принципы и процессы. Некоторые из них:

- сравнение теплоёмкости веществ (Проведение эксперимента с различными материалами (например, вода, масло, спирт) для определения их теплоёмкости. Учащиеся нагревают одинаковое количество каждого вещества и измеряют время, необходимое для достижения определённой температуры);

- изучение процессов конвекции (Используя краситель и горячую воду, учащиеся могут наблюдать, как тёплая вода поднимается вверх, а холодная опускается вниз. Это наглядно демонстрирует процесс конвекции);
- эксперимент с ледяными кубиками (Обучающиеся помещают ледяные кубики на различные поверхности (стекло, дерево, металл) и наблюдают за временем их плавления. Это поможет понять тепловую проводимость различных материалов);
- исследование эффективности термоизоляционных материалов (Исследование, как разные утеплители (пена, вата, кирпич) удерживают тепло. Ученики могут оценить, как быстро остывает вода, помещённая в контейнеры, обмотанные различными утепляющими материалами);
- создание солнечной печи (Проект по изготовлению солнечной печи из подручных материалов (коробка, фольга, чёрная бумага) поможет ученикам узнать о преобразовании солнечной энергии в тепловую и продемонстрирует принципы теплообмена);
- распределение температуры в разных частях комнаты (Обучающиеся могут использовать термометры для измерения температуры в различных точках класса или дома, чтобы проанализировать, как распределяется тепло. Это может включать наблюдение за эффектами окон, дверей и источников тепла).

В своей работе мы активно используем метод «от простого к сложному», начиная с явлений, наглядно демонстрируемых в повседневной жизни. Например, тему теплопроводности мы начинаем с простого эксперимента: берём три металлические ложки – стальную, алюминиевую и медную, – и опускаем их в горячую воду. Задача определить, какая ложка нагревается быстрее, и мы обсуждаем, почему так происходит. Это наглядно демонстрирует, что различные металлы обладают различной теплопроводностью. Далее мы переходим к более сложным задачам, рассчитывая тепловой поток и температуру в различных условиях.

Изучение теплопередачи – конвекции, излучения и теплопроводности – также полезно подкреплять наглядными примерами. Например, конвекция наглядно демонстрируется при нагреве воды в прозрачном сосуде, излучение – с помощью инфракрасной камеры, а теплопроводность – с помощью уже упомянутого эксперимента с ложками. Мы анализируем практическое применение этих явлений в повседневной жизни и технике.

Эти примеры не только иллюстрируют основные принципы тепловых явлений, но и вовлекают учащихся в активное участие, способствуя более глубокому пониманию материала. Интеграция этих экспериментов в учебный процесс может значительно повысить интерес и мотивацию обучающихся к изучению физики.

Рассмотрим разработку конспекта урока изучения темы «Тепловые явления» с использованием современных образовательных технологий.

Тема урока: «Тепловые явления: понятие тепла и его передача».

Цели урока:

1. Знакомство с основными понятиями тепла и методами его передачи.
2. Понимание механизмов теплопроводности, конвекции и излучения.
3. Применение знаний о тепловых явлениях для решения задач.

Ход урока:

1. Введение (5 минут):

- Презентация на интерактивной доске с определением понятий тепла, теплопроводности, конвекции и излучения.

- Краткое объяснение важности изучения тепловых явлений в повседневной жизни и технике.

Проверочная работа

1. Если кусок алюминиевой проволоки расклепать на наковальне или быстро изгибать в одном и том же месте то в одну, то в другую сторону, то это место сильно нагревается. Объясните явление.



Рис. 1. Фрагмент из презентации к уроку на тему «Тепловые явления: понятие тепла и его передача»

2. Изучение темы (15 минут):

- Демонстрация интерактивной симуляции теплопроводности и обсуждение примеров из реальной жизни.
- Работа с мультимедийными материалами: видеоролики, анимации и графики, показывающие механизмы передачи тепла.

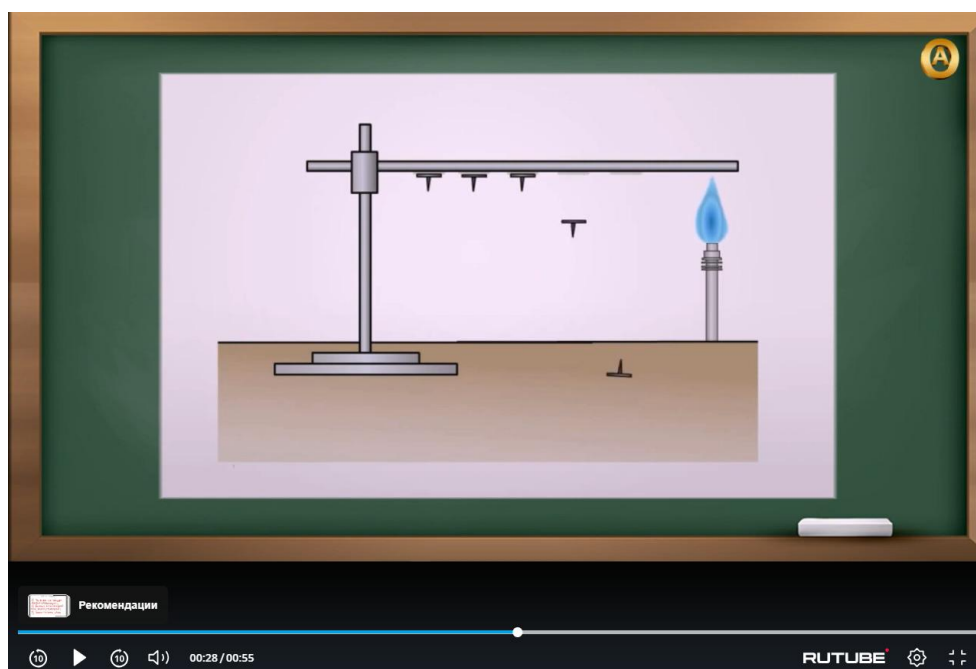


Рис. 2. Видеоролик «Механизм передачи энергии при теплопроводности»

Конвекция – это процесс переноса энергии потоками жидкости или газа

Пример, если поставить нагреватель в комнате, то воздух начнет циркулировать, менять местами, смешивать теплые и холодные слои (явление конвекции).

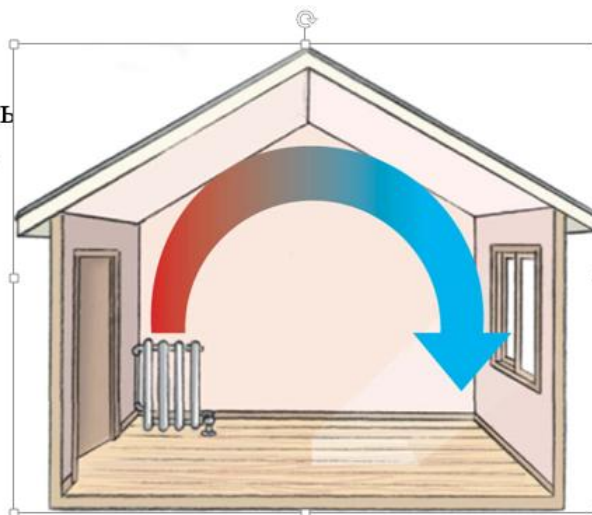


Рис. 3. Фрагмент из презентации к уроку на тему «Тепловые явления: понятие тепла и его передача»

3. Практическое применение (15 минут):

- Разделение учащихся на группы для работы с интерактивными лабораторными заданиями по измерению теплопроводности различных материалов.



Рис. 4. Учебная лабораторная установка «Определение теплопроводности теплоизолирующих материалов»

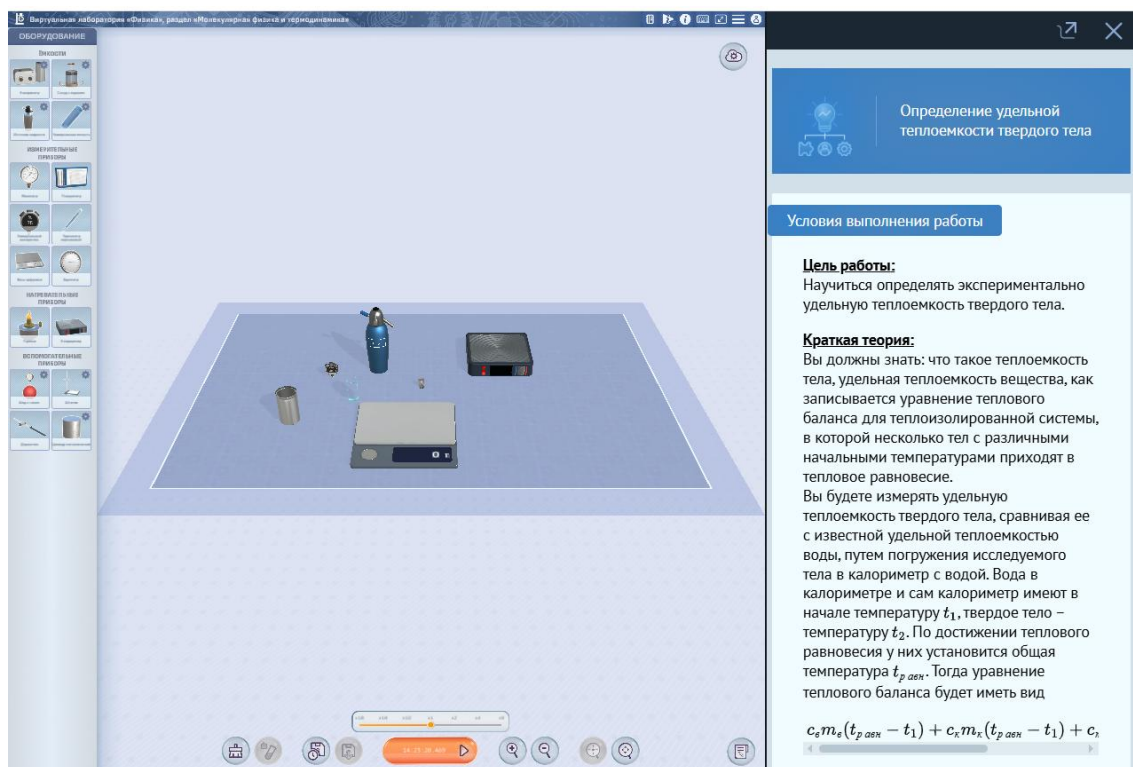


Рис. 5. Пример выполнения виртуальной лабораторной работы в виртуальные лаборатории VR-Labs

- Обсуждение результатов и выводов.
- 4. Закрепление и самостоятельная работа (5 минут):
- Выполнение онлайн теста или заданий через образовательную платформу.

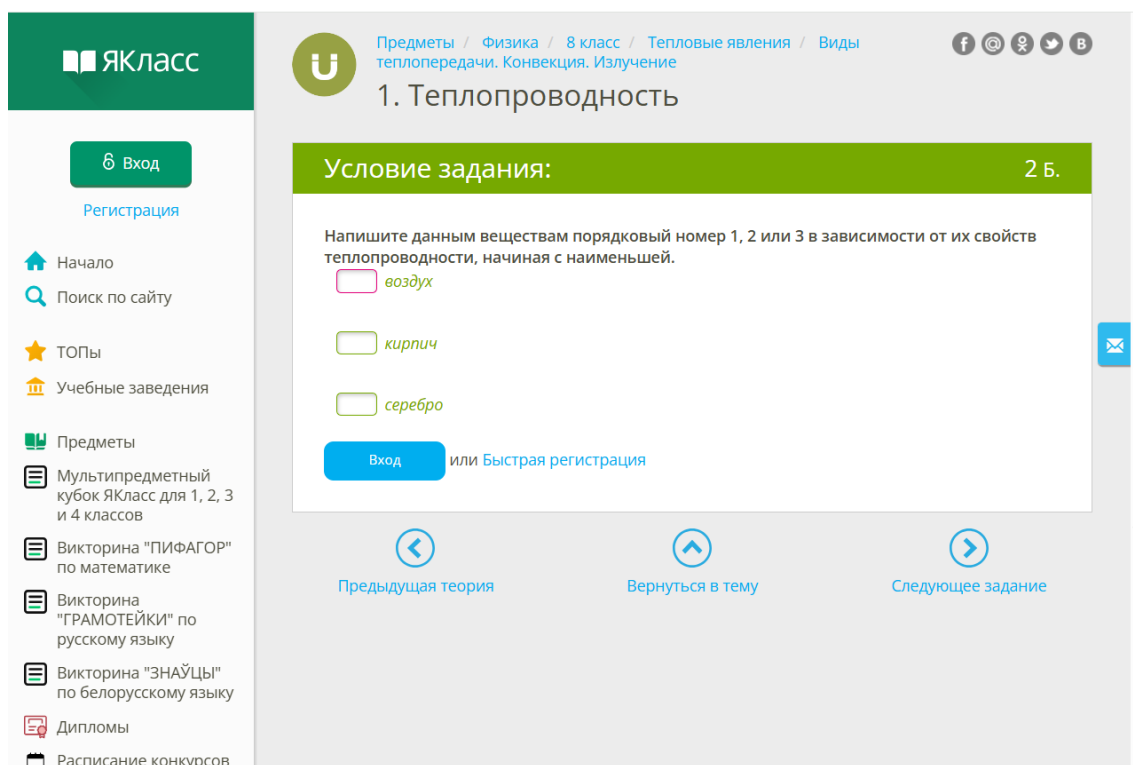


Рис. 6. Задание на образовательной платформе «ЯКласс»

- Домашнее задание: выполнение задач по теме и подготовка к следующему уроку.

5. Оценка и обратная связь (5 минут):

- Обсуждение учебного процесса и качества усвоения материала.
- Подведение итогов урока и выявление основных проблем и вопросов.

Этот пример урока демонстрирует, как современные образовательные технологии могут быть применены для более интерактивного и эффективного изучения темы «Тепловые явления», делая урок более интересным и познавательным для учащихся.

Изучение тепловых явлений в средней школе требует комплекса мер, направленных на преодоление абстрактности понятий, активное использование экспериментов и интерактивных технологий, а также демонстрацию практической значимости изучаемого материала через междисциплинарные связи и реальные примеры. Это позволит сформировать у обучающихся глубокое понимание тепловых явлений и их роли в окружающем мире.

Тепловые явления охватывают множество аспектов физики: от передачи тепла и температуры до фазовых переходов. Важно, чтобы обучающиеся не просто знали теорию, но и могли применять полученные знания на практике.

Кроме того, стоит обратить внимание на цифровые технологии в образовании. Использование виртуальных лабораторий и симуляторов позволяет обучающимся проводить эксперименты, даже не покидая своего класса. Это особенно важно в условиях, когда доступ к материальным ресурсам ограничен.

Таким образом, изучение тепловых явлений в средней школе может быть не только интересным, но и крайне познавательным процессом. Эти примеры способствуют углублению теоретических знаний, а также пробуждают интерес обучающихся к физике, развивая их критическое мышление и навыки проведения экспериментов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габдулвалиева, Е. И. Формирование и поддержание познавательного интереса к физике через ресурсы внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Эпоха науки. – 2015. – № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-podderzhanie-poznavatel'nogo-interesa-k-fizike-cherez-resursy-vneurochnoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 05.04.2025).
2. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика значимости учебного предмета для развития личности учащихся. Вестник ОГУ, №2. – 2004. – С.70-75.
3. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО. – 2002. – 368 с.
4. Преподавание физики, развивающее ученика. Кн.1. Подходы, компоненты, уроки, задания /Сост. и под ред. Э.М. Браверман: – М.: Ассоциация учителей физики. – 2003. – 400 с.

С.А. Донских, В.А. Смирягин

ДОМАШНИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о том, как проведение домашнего эксперимента при обучении физике может повлиять на результаты обучения обучающегося. Какие черты личности ученика могут проявляться во время проведения домашних экспериментов. Какие домашние эксперименты ученик сможет выполнить самостоятельно и что ему для этого нужно.

Ключевые слова: домашний физический эксперимент, опыт.

S.A. Donskikh, V.A. Smiryagin

HOME EXPERIMENT AT THE FIRST STAGE OF PHYSICS EDUCATION

Abstract. The article discusses how conducting a home experiment while teaching physics can affect the student's learning outcomes. What personality traits of a student can manifest themselves during home experiments. What kind of home experiments will the student be able to do on his own and what he needs for this.

Key words: Home physical experiment, experiment.

Физика в переводе с греческого языка – наука о природе. В ней принято разделять методы познания на две большие группы: эмпирические и теоретические. Важным является то, что в процессе обучения учеников физике учитель смог бы как можно полнее продемонстрировать обучающимся взаимосвязь этих частей. И когда ученики смогут прочувствовать эту взаимосвязь, у них начнёт появляться понимание многих процессов, происходящим вокруг них в быту, в природе, и в тот момент, когда у них получится дать верное теоретическое объяснение. Это станет показателем достаточно полного владения материалом.

Можно выделить следующие формы обучения практического характера в дополнение к рассказу учителя:

- наблюдение учениками за демонстрацией экспериментов, проводимых учителем в классе при объяснении нового материала или при повторении пройденного,
- эксперименты, проводимые самими обучающимися в классе во время уроков в процессе фронтальной лабораторной работы под непосредственным наблюдением учителя,
- эксперименты, проводимые самими обучающимися в классе во время физического практикума,
- эксперименты-демонстрации, проводимые учащимися при ответах,
- эксперименты, проводимые учащимися вне школы по домашним заданиям учителя,
- наблюдения кратковременных и длительных явлений природы, техники и быта, проводимые учащимися на дому по особым заданиям учителя.

При проведении демонстрационного эксперимента в классе время, отводимое на опыт, ограничивается продолжительностью урока, а на самом деле ещё меньше. При этом основную деятельность выполняют учитель и, в лучшем случае, один-два ученика. Остальные только наблюдают за проведением эксперимента. Часто после урока, на котором проводилась демонстрация, к столу учителя подходит много обучающихся, желающих покрутить ручку генератора, потрогать стакан с водой на ощупь, чтобы определить его температуру, и так далее. Это показывает, что многие обучающиеся сами хотят ставить эксперименты, им это интересно!

Для решения этой проблемы учитель может предложить ученикам выполнять эксперимент либо дома, либо на улице. Сразу следует сказать, что времена, когда практически любой мог проверить самую современную физическую теорию у себя дома давно ушли в прошлое. Сейчас на передовые исследования нужны огромные средства, которые не всегда имеются даже у некоторых стран. Таким образом, эксперименты, задаваемые на дом, не должны требовать применения каких-либо сложных приборов и существенных материальных затрат. Это должны быть эксперименты с водой, воздухом, с предметами, которые есть в каждом доме. Кто-то может усомниться в научной ценности таких экспериментов, конечно, она там минимальна. Но будет полезно, если обучающийся сможет самостоятельно проверить открытый за много лет до него закон или явление. Хотя от этого для человечества пользы никакой, но для обучающегося, наоборот, это будет очень полезно. Эксперимент – задание творческое, делая что-либо самостоятельно, ученик, хочет он этого или нет, задумается: как проще провести эксперимент, где встречался он с подобным явлением на практике, где ещё может быть полезно данное явление. Здесь нужно стараться, чтобы обучающиеся научились отличать физические эксперименты от всяческих фокусов, не путать одно с другим.

На первой ступени обучения физики важно заинтересовать ученика в предмете, а после этого стоит подогревать этот интерес, добавляя новые опыты. Что поможет ему легче осваивать и запоминать пройденный материал. Есть ряд несложных опытов, которые стоит провести с обучающимися для закрепления темы или перед ее изучением. Данные опыты стоит проводить из-за их легкости и доступности материалов. И это еще не считая того, что проведение домашнего эксперимента даст воспитательный и образовательный эффект, который заключается в следующем:

развитие у обучающихся интереса к эксперименту; формирование умений наблюдать, и объяснять физические явления в природе и в быту; формирование самостоятельности и творческой активности.

Первый эксперимент (рисунок 1, 2) желательно выполнять перед изучением темы. Данный опыт несложен в исполнении и требует немного ресурсов и времени. При выполнении эксперимента на дому, помимо повышения интереса, он также поможет развить у них умения наблюдать и объяснять физические явления. Кроме того, каждый ученик сможет выполнить его самостоятельно в спокойной обстановке, никуда не торопясь. Данный эксперимент стоит проводить для обучающихся 7-х классов, при изучении темы «Вес воздуха. Атмосферное давление».

Цель: изучение атмосферного давления.

Оборудование: стакан с водой, лист плотной бумаги.

Ход проведения опыта:

- Наполните до краев стакан с водой.
- Прикройте его листом бумаги.
- Переверните стакан.
- Сделайте вывод.

Ожидаемый вывод: Вода не выливается из-за того, что её удерживает атмосферное давление, которое больше давления, производимого водой.



Рис. 1. Проведение эксперимента для изучения атмосферного давления



Рис. 2. Проведение эксперимента для изучения атмосферного давления

Второй опыт можно проводить для закрепления данной темы, он интересен, несложен в исполнении и не требует больших затрат на оборудование. Когда ученики будут выполнять данный опыт в домашних условиях, кроме развития умений наблюдать и объяснять физические явления, у них появится возможность для творчества, ведь они могут попробовать заменить некоторые материалы для проведения опытов.

Цель: изучение атмосферного давления.

Оборудование: тарелка или блюдец, монета, стакан, бумага, спички.

Ход проведения эксперимента:

- Положите на дно тарелки или блюда монету.
- Добавьте немного воды.

–Зажгите бумагу и внесите ее на некоторое время в стакан.

–После нагревания стакан нужно перевернуть вверх дном и поставить на блюдце рядом с монетой.

–Сделайте вывод.

Ожидаемый вывод: из-за нагревания воздуха в стакане произойдет увеличение давления, и часть воздуха выйдет. Оставшийся воздух через некоторое время охладится, давление уменьшится. Под действием атмосферного давления вода войдет в стакан, освобождая монету [4].

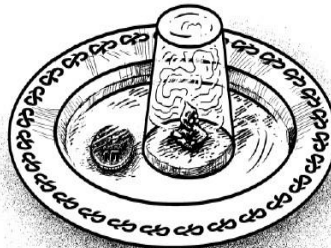


Рис. 3. Проведение эксперимента для изучения атмосферного давления

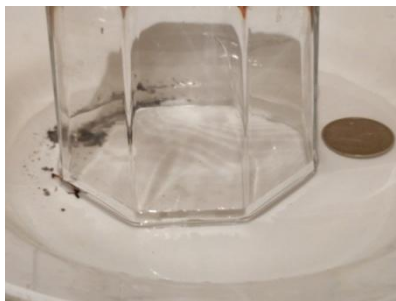


Рис. 4. Проведение эксперимента для изучения атмосферного давления

Третий эксперимент (рисунок 5 – 8) желательно выполнять после изучения темы. Данный опыт несложен в исполнении и требует немного ресурсов и времени. При выполнении эксперимента на дому, помимо повышения интереса, он также поможет развить у них умения наблюдать и объяснять физические явления. Хотя данный эксперимент и является довольно увлекательным, но к его выполнению стоит подходить с осторожностью и обязательно под присмотром кого-то из взрослых, т.к. придется взаимодействовать с огнем. Данный эксперимент стоит проводить для обучающихся 7-х классов, при изучении темы «Вес воздуха. Атмосферное давление».

Цель: изучение атмосферного давления.

Оборудование: стеклянная бутылка с широким горлышком, спички, бумага, яйцо.

Внимание! Перед началом эксперимента обязательно уберите все легко воспламеняемые вещества и подготовьте средства для тушения возгорания.

Ход проведения эксперимента:

–Подготовьте все необходимое оборудование.

–Подожгите кусок бумаги и бросьте его в ранее подготовленный сосуд.

–Как только горящая бумага окажется в емкости, сразу же установите на ее горлышко яйцо.

–Сделайте вывод.

Ожидаемый вывод: из-за горящей бумаги воздух внутри будет нагреваться, его давление увеличится. Когда бумага догорит, воздух внутри начнет остывать, давление опустится ниже атмосферного, но выровняться не сможет, т.к. будет мешать яйцо. Между сосудом и окружающим воздухом возникнет перепад давления. Что за несколько секунд протолкнет яйцо внутрь сосуда [7].



Рис. 5. Проведение эксперимента для изучения действия атмосферного давления



Рис. 6. Проведение эксперимента для изучения действия атмосферного давления



Рис. 7. Проведение эксперимента для изучения действия атмосферного давления



Рис. 8. Проведение эксперимента для изучения действия атмосферного давления

Четвертый эксперимент (рисунок 9, 10) стоит проводить для обучающихся 8-го класса, при изучении темы «Агрегатные состояния вещества». Он сложен для выполнения в классе, т.к. трудно донести необходимые материалы, но все эти материалы находятся в прямом доступе в домашних условиях. Его лучше всего давать после изучения темы, для закрепления пройденного материала, поскольку он не только интересен, но и может развить у них самостоятельность и умения наблюдать, а также объяснять физические явления.

Цель: изучить агрегатные состояния вещества, узнать, что произойдет с водой.

Оборудование: бутылка с водой и ближайший холодильник.

Ход проведения эксперимента:

- Необходимо на полтора часа положить бутылку простой воды в морозилку горизонтально.
- Осторожно достать её из холодильника.
- Встряхнуть или резким движением поставить её на стол.
- Сделайте вывод.

Ожидаемый вывод: сначала воде не доставало центра кристаллизации. Но после встряхивания кристаллы льда соединяются друг с другом, и вода мгновенно замерзает [6].



Рис. 9. Проведение эксперимента для изучения агрегатных состояний вещества



Рис. 10. Проведение эксперимента для изучения агрегатных состояний вещества

Пятый эксперимент (рисунок 11) стоит проводить для обучающихся 8-х классов, при изучении темы «Электрическое поле». Он хорошо подходит для закрепления пройденного материала в домашних условиях, т.к. этот эксперимент трудно выполнить в классе, из-за большого количества обучающихся, которые будут мешать воспринимать данный опыт друг другу. Кроме того, он легкий в исполнении в домашних условиях и хорошо послужит для поддержания интереса к изученной теме и развития самостоятельности, умений наблюдать и объяснять физические явления, помимо этого они могут проявить свою творческую натуру и попробовать провести опыт не с одной расчёской, а с двумя.

Цель: изучить действия электрического поля, узнать, что произойдет, если поднести палочку к тонкой струйке воды.

Оборудование: палочка из оргстекла (например, пластмассовую расчёску) и сухая тряпочка из шёлка или шерсти (например, шерстяной свитер).

Ход проведения эксперимента:

- Откройте кран так, чтобы текла тонкая струйка воды.
- Сильно потрите палочку или расчёску о тряпочку и поднесите палочку к струйке воды, не касаясь её.
- Сделайте вывод.

Ожидаемый вывод: когда поднесётся отрицательно заряженная расческа к струе воды, положительно заряженные частицы воды будут притягиваться к расческе, а струя станет изгибаться.

Предложенный эксперимент был проведён и заснят на видео в домашних условиях обучающейся 1-го курса Ейского полипрофильного колледжа, группы ЗУ-11 Коваленко Ю.А.



Рис. 11. Проведение эксперимента для изучения электрического поля

Шестой эксперимент (рисунок 12) подходит для обучающихся 9-х классов, при изучении темы «Свободное падение тел». Он хорошо подходит для закрепления пройденного материала и выполняется как в домашних условиях, так и в классе. Кроме того, он легок в исполнении и хорошо послужит для поддержания интереса к изученной теме и развития самостоятельности, умений наблюдать и объяснять физические явления. Но у данного эксперимента есть пара недостатков. Основной недостаток заключается в том, что для выполнения данного эксперимента в домашних условиях ученику потребуется напарник, который будет фотографировать процесс выполнения. Второй недостаток заключается в отсутствии необходимых материалов, но это не так уж важно, главное, чтобы размер листа и пластинки были одинаковыми.

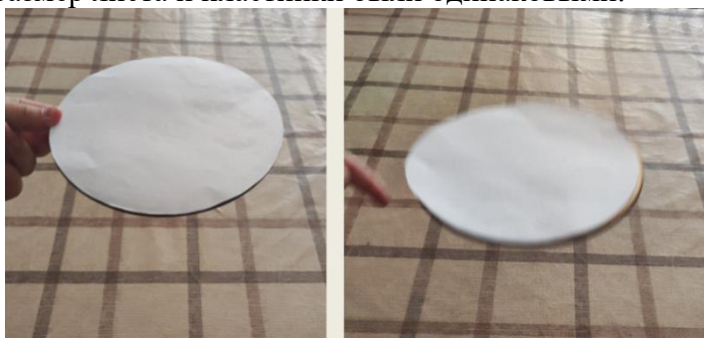


Рис. 12. Проведение эксперимента для изучения свободного падения тел

Ход проведения эксперимента:

- Берется бумажный диск в одну руку, а деревянный диск – в другую, и одновременно отпускаются. Сделать вывод.
- Бумажный диск подложить под деревянный диск и отпустить. Сделать вывод.
- Деревянный лист положить поверх деревянного и отпустить. Сделать вывод.
- Делается общий вывод.

Ожидаемые выводы:

1) Если деревянный и бумажный диск одновременно отпустить, то деревянный упадет быстрее, хоть сила сопротивления воздуха примерно одинакова. В данном случае основную роль играет сила тяжести. Для деревянного листа сила тяжести намного больше силы сопротивления воздуха.

2) Если положить бумажный лист под деревянный и отпустить их, то они упадут одновременно, но можно сказать, что деревянный утянул с собой бумажный лист.

3) Если взять и положить на деревянный лист бумажный и отпустить, то можно увидеть, как они упадут одновременно. Дело в том, что на бумажный лист сила сопротивления воздуха не

действует, а на деревянный действует, поэтому бумажный диск движется с той же скоростью, что и деревянный диск

Проверку выполнения домашнего эксперимента можно выполнять в конце урока, если эксперимент проводился перед изучением темы, для того чтобы дети сами могли узнать ответы на свои вопросы. Кроме того, это позволит учителю иметь большую вариативность вопросов, на которые ученики смогут ответить. Если же домашний эксперимент проводился после изучения темы, то желательно проверить его выполнение в начале урока. Пока ещё свежи впечатления о проведенном опыте.

Во время оценивания качества выполнения домашнего опыта учитель должен проверить наличие фотографии выполненного эксперимента, а также задать ученику несколько вопросов, например:

1. Что нового вы узнали?
2. Сделал ли домашний эксперимент более интересной тему? Почему.
3. Чем полезен данный опыт?
4. Что из того, что вы узнали, было труднее всего понять?

Подобные вопросы помогут учителю узнать уровень понимания учениками изучаемой темы, каким моментам нужно уделить больше внимания, было ли им интересно проводить подобные опыты.

Домашний эксперимент – это довольно удобный способ взаимодействия с учеником. Его можно использовать как для закрепления материала, так и для изучения нового. И это не считая того, что сейчас активно используется дистанционное обучение, а ведь домашний эксперимент в данном случае даст учителю несколько вариаций взаимодействий с учеником. Например, он может провести демонстрационный эксперимент на таком уроке и попросить учеников объяснить, что произошло в данном опыте с физической точки зрения. Или же он может дать ученикам специальные карточки, в которых будет достаточно подробно расписан ход лабораторной работы и необходимое оборудование.

В тоже время сочетание теории с практикой на основе домашнего эксперимента поможет ученикам лучше усвоить материал и расширить свой кругозор, что даст более качественный воспитательный и образовательный эффект. Кроме того, он также поможет в формировании необходимых навыков в оформлении и анализе проделанной работы у обучающихся, что послужит полезным опытом в будущем.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что если учитель решит использовать домашний эксперимент как дополнительный способ подачи материала или же взаимодействия с учеником, то это может значительно повысить уровень усвоения изученного материала и в положительном ключе повлиять на творческое развитие ученика. Но обратная сторона этой «монеты» – это время, т.к. подготовка к уроку будет занимать больше времени. Учителю придется проверять, возможно ли выполнить данный эксперимент на дому и сможет ли выполнить его ученик в домашних условиях, а также составлять карточки с подробным описанием, чтобы ученик смог, опираясь на данную карточку, выполнить его.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/domashniy-eksperimentalnyy-praktikum-kak-forma-organizatsii-domashnego-fizicheskogo-eksperimenta>
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-domashnih-opytov-dlya-razvitiya-motivatsii-uchaschihsya-osnovnoy-shkoly-k-izucheniyu-fiziki/viewer>
3. http://лена24.рф/Физика_7_класс_Перышкин/index.html
4. http://fizihi.blogspot.com/p/blog-page_59.html
5. http://лена24.рф/Физика_8_класс_Перышкин/12.html
6. https://mel.fm/vospitaniye/psikhologiya/4860293-simple_experiments
7. <https://pustunchik.ua/online-school/physics/tsikavi-doslidy-z-fizyky-dlia-ditei>
8. http://лена24.рф/Физика_9_класс_Перышкин/index.html
9. <http://class-fizika.ru/op79-29.html>
10. <https://infourok.ru/doklad-domashniy-eksperiment-v-ramkah-izucheniya-fiziki-505738.html>
11. <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskiy-eksperiment-kak-sredstvo-aktivizatsii-poznavatel'nogo-interesa-na-urokah-fiziki>

С.Н. Кихтенко, А.В. Чурсинова

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности использования игровых технологий на уроках физики. Перечислены преимущества, функции и возможности использования игровых технологий в школьном обучении физике. Представлена классификация игровых технологий и примеры их использования при изучении определенных разделов физики. Сделан вывод о требованиях при использовании игр на уроке физики в школе.

Ключевые слова: физика, игровые технологии, обучение, урок, методика обучения.

S.N. Kihtenko, A. V. Chursinova

THE USE OF GAMING TECHNOLOGY IN PHYSICS LESSONS

Abstract. This article discusses the specifics of using gaming technologies in physics lessons. The functions, advantages, and possibilities of using gaming technologies in school physics education are listed. The classification of game technologies and examples of their use in the study of certain sections of physics are presented. A conclusion is drawn about the requirements when using games in a physics lesson at school.

Key words: Physics, game technology, training, lesson, teaching methods.

На современном этапе образования приоритетной и очень важной задачей является стимулирование мыслительной активности на уроках. Учащиеся играют ключевую роль в умении самостоятельно и осознанно делать выбор, что особенно важно в демократическом обществе, где родители и дети вправе определять, какие знания и навыки они хотят получить от школы. Вот почему важно преподавать так, чтобы постоянно поддерживать интерес к предмету. В этом учителям помогают технологии, ориентированные на развитие коммуникативных навыков учащихся.

Формирование креативности и логического мышления имеет существенное значение для разнообразных сфер жизни. Креативность помогает находить уникальные решения для задач, тогда как логическое мышление дает возможность анализировать информацию и формировать обоснованные заключения на ее основе. Оба этих умения имеют значение для успешной адаптации в обществе и достижения личных и профессиональных целей.

Современное образование ориентировано на формирование не только умений и навыков, но и личностных характеристик обучающихся, таких как креативность и логическое мышление. Для достижения этих целей активно используют игровые технологии в обучении, что способствует комплексному развитию школьников.

Игровые технологии формируют интерактивную и увлекательную образовательную атмосферу, в которой обучающиеся могут активно развивать свои креативные навыки. Игры стимулируют воображение и способствуют развитию сообразительности, новаторства и изобретательности.

Кроме того, игровые сценарии могут быть специально разработаны для развития логического мышления школьников, обучая их анализировать ситуации, выбирать методы решения задач.

А. Е. Юрганов и В. В. Бизюк акцентируют внимание: «Изучение физики школьниками начинается в подростковом возрасте. В это время усиливается стремление детей к формированию собственного окружения, проявляется стремление к взрослости, активно развивается воображение и возникают спонтанные групповые игры и другие подобные явления» [10].

Важно учитывать особенности восприятия информации учащимися (поведенческие характеристики). Некоторые учащиеся лучше воспринимают информацию на слух (аудиалы), другие – через зрение (визуалы), а третьи (кинестетики) – посредством прикосновений [10].

На рисунке 1 можно представить основные функции, которые выполняют игровые технологии на уроках физики.



Рис. 1. Функции игровых технологий на уроках физики

С. М. Куценко отмечает: «Игровые технологии обладают значительным потенциалом в современной образовательной среде и могут успешно применяться для достижения учебных целей. Они служат эффективным средством развития креативности и логического мышления учащихся. Игровые технологии не только делают обучение более интересным, но и способствуют лучшему усвоению материала и развитию личностных качеств учащихся. Следует подчеркнуть, что индивидуальный подход к каждому ученику через персонализацию игровых сценариев играет ключевую роль в эффективном развитии их способностей» [8].

Е. П. Верещагина утверждает: «Применение игровых технологий на уроках физики может в короткие сроки вызвать у школьников интерес к учебе и способствовать усвоению знаний и умений, тем самым повышая эффективность обучения. В основе любой игры лежат не только образовательные аспекты, но и воспитательные элементы, направленные на развитие различных качеств у детей. Дидактические игры развивают у детей такие качества, как наблюдательность, ответственность, умение работать в команде и способность высказывать и защищать свою точку зрения. В результате, игры оказывают значительное влияние на умственное и творческое развитие ребенка» [5].

А. В. Баранов и К. Е. Харитонов считают: «При внедрении игровых технологий в процесс обучения физике в школе необходимо учитывать возраст учащихся и соответствие игровых ситуаций образовательным целям. Игра должна быть тщательно продумана, структурирована и интегрирована в содержание учебного материала для эффективного усвоения и закрепления знаний. Кроме того, важно контролировать продолжительность игрового процесса, чтобы он не занимал основное время обязательных учебных занятий» [4].

При подготовке к проведению игры необходимо соблюдать несколько правил:

1. Создавая сценарий и содержание игры, важно обеспечить связь теоретических знаний с практическими навыками.
2. Правила игры следует разрабатывать совместно с учащимися (то есть с участниками игры).
3. На последующих играх рекомендуется поддерживать постоянный состав групп.
4. Важно обеспечить участников игры всеми необходимыми справочными и учебными материалами, а также предоставить все необходимое оборудование.
5. Следует избегать ситуаций, когда учащиеся воспринимают предстоящую игровую деятельность легкомысленно [4].
6. Необходимо создать в группе атмосферу настоящего творческого вдохновения и эмоционального комфорта.

В таблице 1 можно представить виды игровых технологий, которые могут быть использованы при обучении физики в школе.

Таблица 1.

Виды игровых технологий на уроках физики

Вид игровой технологии	Описание	Пример применения на уроке физики
Деловые игры	Ученики принимают роли ученых, инженеров, исследователей, моделируя реальные научные ситуации.	Проведение «Научной конференции», где ученики представляют открытия по теме «Квантовая механика».
Сюжетно-ролевые игры	Обучение в форме приключения или исторической реконструкции.	Квест «Путешествие в Космос», где ученики решают задачи по гравитации и космологии.
Физические викторины и брейн-ринги	Соревнования в знании теории и решении задач.	«Физический брейн-ринг» с вопросами по механике, термодинамике, оптике.
Образовательные настольные игры	Использование карточек, игровых полей, кубиков для закрепления материала.	Игра «Физический Монополист» – покупка и применение законов физики.
Компьютерные и VR-игры	Использование цифровых симуляторов и виртуальной реальности.	Виртуальная лаборатория по электромагнетизму, где ученики собирают электрические цепи.
Квесты и эскейп-румы	Решение цепочки задач для достижения цели.	«Побег из физического лабиринта»: задания по законам Ньютона.
Геймификация учебного процесса	Введение рейтингов, очков, наград за успехи.	Очки за успешное решение задач: ученики зарабатывают «энергию» для выполнения сложных миссий.

Развивающие и обучающие игры имеют огромный потенциал, который следует использовать в образовательном процессе для того, чтобы помочь учащимся раскрыть свои способности и продемонстрировать знания и навыки в рамках изучаемой темы или курса. Воспитательное и развивающее значение игр подчеркивалось в трудах таких педагогов, как Платон, Квинтилиан, Локк и Руссо. В данном контексте А. Ю. Антоненко акцентирует внимание на кроссворде как на эффективном средстве активизации мыслительного процесса учащихся во время уроков. При создании кроссворда важно учитывать принципы научности и доступности. Преподавателю необходимо четко формулировать цели использования каждого кроссворда на уроке и объяснять, какие знания и навыки могут быть проверены, закреплены и систематизированы с его помощью. Работа с кроссвордами объединяет элементы добровольности и обязательности, развлечения и напряжения, эмоциональности и рациональности, а также личной заинтересованности и коллективной ответственности [3].

Главная функция дидактических игр заключается в повторении, обобщении и коррективке учебного материала, что способствует более глубокому усвоению знаний. Игры позволяют учащимся активно взаимодействовать с информацией, применять полученные знания на практике и развивать критическое мышление. Кроме того, они создают мотивацию к обучению и помогают формировать командный дух, что особенно важно в образовательном процессе. Для этого можно использовать различные игры, такие как лото, игральный кубик, домино и другие. Например, для повторения темы «Механические движения» в 9-м классе Е. Н. Гурьянова предлагает игру «Морской бой». Класс делится на две команды, каждая из которых располагает свои корабли на игро-

вом поле, а дубликат поля передается учителю. Одинарные корабли желтого цвета представляют определения и формулы механических движений, одинарные зеленые корабли символизируют графические задачи. Двойные красные корабли относятся к задачам другого типа, а синие корабли обозначают качественные задачи. Эта игра не только делает процесс обучения более увлекательным, но и помогает учащимся лучше усвоить материал через активное участие и взаимодействие [6].

М.Н. Попова и И.П. Попов рекомендуют применять квест в качестве игровой технологии при изучении физики в школе. Авторы считают, что «использование квестов в рамках урока физики затруднительно из-за жестких временных и содержательных ограничений, поэтому предпочтительнее включать их во внеурочную деятельность. Применяемые формы, средства и методы активизации познавательной деятельности детей носят ситуативный характер, и результаты их использования зависят от множества внешних факторов. В то же время внеурочные занятия в форме квестов, понятных и интересных детям, стимулируют интерес учащихся к изучению физики и, таким образом, способствуют развитию их физического мышления на современном этапе школьного образования» [9].

Е. А. Князева предлагает использовать на уроках физики игру «Экипаж». Содержание игры представлено в формате таблицы 2.

Таблица 2.

Игра «Экипаж» (по Е. А. Князевой) [7]

Этап	Описание
Создание экипажей	Педагог («Диспетчер») делит обучающихся на группы («Экипажи») по 4–6 человек. В каждой группе назначаются роли, и проводится инструктаж по обязанностям участников.
Распределение ролей	Капитан – наиболее подготовленный ученик, распределяет задания и помогает команде. Только он может обращаться за консультацией к педагогу. Штурман ассистирует капитану, может временно взять на себя управление командой. Пилоты выполняют задания под контролем капитана и штурмана.
Выдача задания	Группы получают задание, выполняют его совместно. По завершении капитан и штурман оценивают работу каждого члена экипажа и сообщают результаты педагогу.
Жеребьевка («Посадочный талон»)	Капитан вытягивает случайный талон, определяющий способ ответа: «Делегат» – команда выбирает, кто ответит учителю. «Выбор» – учитель сам назначает отвечающего. «Доверие» – учитель без опроса принимает оценки, выставленные внутри экипажа.
Коррекция оценок	Если ответ назначенного ученика соответствует выставленной командой оценке, она остается неизменной. Если ответ слабее, оценки снижаются у всех членов экипажа пропорционально разнице в баллах.
Ротация ролей	На следующих занятиях педагог может менять состав экипажей и их роли, исходя из качества работы групп.

Д. К. Амандурдыев отмечает возможность применения компьютерных игр на уроках физики. В частности, он упоминает игру «Electromagnetism: Supercharged!» (рисунок 2), которая позволяет учащимся изучать основы электромагнетизма через взаимодействие субатомных частиц [1].



Рис. 2. «Electromagnetism: Supercharged!»

Кроме этого, автор выделяет следующие игры:

«iCircuit» – это интуитивно понятный симулятор, который предоставляет любителям физики возможность экспериментировать с электрическими цепями;

«Newton's Playground» – интерактивное приложение, основанное на моделях, демонстрирующих гравитационные взаимодействия различных тел;

«Physics Playground» – это обучающая видеоигра, которая способствует пониманию движения тел и действия различных физических сил;

«Crayon Physics Deluxe» – это 2D-игра-головоломка, предоставляющая возможность изучить основы механики: гравитацию, ускорение и трение;

«Snapshotsofthe Universe» – приложение, которое не только даёт базовые знания по физике, но и знакомит с принципами, управляющими нашей Вселенной [1].

Ю. В. Андреева рекомендует использовать на уроках физики игры-путешествия, которые направлены на углубление, осмысление и закрепление учебного материала: «Активность учащихся в таких играх проявляется через устные рассказы, вопросы и ответы. Игра-путешествие не всегда требует выхода за пределы школы; это может быть виртуальное путешествие. Например, можно отправиться в кабинет рисования для изучения оптики в 8-м классе, в кабинет технологии при изучении простых механизмов, в спортивный зал для знакомства с баллистикой или в кабинет биологии при изучении реактивного движения в живой природе. Такие подходы делают обучение более интерактивным и увлекательным, способствуя лучшему усвоению материала» [2].

Однако путешествие можно организовать и не покидая кабинета физики. Например, игра «Подъем в гору» при изучении темы «Давление» позволит учащимся вспомнить использование приборов, работающих на изменении давления, обсудить, как давление применяется в живых организмах, и вспомнить, как меняется самочувствие человека при подъеме в гору. Игры «Путешествие на Луну» или «Путешествие по Солнечной системе» предоставят возможность повторить характеристики планет и небесных тел, а также вспомнить значения свободного падения на этих планетах и изменение веса человека на них. Такие игры не только делают уроки более интересными, но и способствуют глубокому пониманию физических явлений через активное участие и обсуждение. Кроме того, игры, такие как «Подъем в гору», «Путешествие на Луну» и «Путешествие по Солнечной системе», могут быть адаптированы для различных уровней подготовки учащихся. Например, в игре «Подъем в гору» можно предложить учащимся рассмотреть различные сценарии, такие как использование кислородных масок или специальных приборов для измерения давления, что позволит углубить понимание темы. В «Путешествии на Луну» учащиеся могут исследовать, как условия на Луне влияют на физические процессы, такие как движение и падение объектов, а также обсудить, как отсутствие атмосферы влияет на давление.

В «Путешествии по Солнечной системе» можно организовать командные соревнования, где каждая команда будет представлять одну из планет и готовить презентацию о ее характеристиках, включая гравитацию, атмосферные условия и особенности поверхности. Это не только способствует повторению учебного материала, но и развивает навыки работы в команде, критического мышления и презентации информации.

Таким образом, игры-путешествия становятся мощным инструментом для активного обучения, позволяя учащимся не только закреплять знания, но и развивать интерес к физике через увлекательные и познавательные форматы.

Игра «Путешествие на дно морское» предоставляет возможность обсудить изменяющееся давление внутри жидкости и адаптации живых организмов, обитающих на различных глубинах. Обучающиеся могут изучить, как давление влияет на физиологию морских существ, а также рассмотреть использование человеком скафандров, батискафов и подводных лодок для безопасного погружения в глубокие воды.

Кроме того, игра «Путешествие в гости к физику» позволяет школьникам ознакомиться с работой ученых и историей открытия изучаемых явлений. Это может включать обсуждение значимых экспериментов и теорий, которые изменили наше понимание физики.

Многие музеи предлагают интерактивные экскурсии по своим залам на своих сайтах, что открывает дополнительные возможности для проведения интерактивного урока-путешествия.

Учащиеся могут виртуально посетить выставки, связанные с физикой, и участвовать в онлайн-экспериментах, что делает обучение более увлекательным и доступным. Такие подходы не только обогащают учебный процесс, но и способствуют развитию интереса к науке и исследовательской деятельности [2].

Например, рассмотрим дидактические игры по физике в 7-м классе по разделу «Механика»:

1. «Физические приключения»

Цель игры: обучающиеся должны пройти через различные уровни, решая задачи по механике, чтобы достичь конечного результата.

Формат: командная игра.

Уровни игры:

I. «Силы и движения»: задачи на определение силы, массы и ускорения, например: «Какова сила, если масса тела 5 кг и ускорение 2 м/с^2 ?»

II. «Законы Ньютона»: викторина с вопросами о трех законах Ньютона, например: «Какой закон описывает инерцию?»

III. «Работа и энергия»: задачи на вычисления работы и энергии, например: «Сколько работы совершит сила 10Н, если переместить объект на 3 метра?»

Награды: за правильные ответы команда получает баллы, в конце игры призы для победителей.

2. «Физический квест»

Цель игры: найти «сокровища» (знания) по механике, выполняя различные задания.

Формат: квест с заданиями, разбросанными по классу или школьному двору.

Задания:

I. Измерение силы: обучающиеся должны использовать динамометр для измерения силы, необходимой для поднятия предмета.

II. Построение модели: создание модели простого механизма с использованием подручных материалов.

III. Решение головоломок: разгадывание головоломок, связанных с законами механики.

Награды: за выполнение заданий команды получают подсказки, которые помогут найти «сокровища».

Школьный курс физики построен так, что учитель практически на каждом уроке вынужден представлять детям новые понятия и действия. Поэтому изучить новый материал через игру не только нецелесообразно, но и невозможно в рамках одного урока. Более того, из-за сложности некоторых материалов по физике многие обучающиеся не в силах освоить эти темы самостоятельно. Тем не менее, в любых ситуациях, когда требуется организовать эффективную самостоятельную работу как на уроке, так и вне его, учитель может использовать элементы геймификации.

Таким образом, применение и использование игровых технологий на уроках физики представляет собой один из эффективных способов обучения. Поскольку физика является достаточно сложным предметом, использование игры при этом будет способствовать облегчению усвоения материала, а также повлечет за собой заинтересованность обучающихся в дисциплине.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амандурдыев, Д. К. Современные игры на уроках физики как средство стимулирования и мотивации учебной деятельности // Студенческая наука и XXI век. – 2021. – Т. 18, № 1-2(21). – С. 26-29.
2. Андреева, Ю. В. Игры на уроках физики // Молодежь в XXI веке: философия, право, педагогика и менеджмент : сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 08 декабря 2014 года / Уральский государственный педагогический университет; Под научной редакцией И. А. Симоновой. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2015. – С. 70-74.
3. Антоненко, А. Ю. Кроссворд, как игровая технология обучения на уроках физики // Развитие инновационного потенциала педагогов образовательных учреждений : Сборник материалов научно-практической конференции, Калуга, 09 декабря 2022 года. – Калуга: Индивидуальный предприниматель Стрельцов Илья Анатольевич. – 2023. – С. 13-15.

4. Баранов, А. В. О преимуществах применения игровых технологий на уроках физики // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования : Материалы XIII международной научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 01 декабря 2023 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет. – 2024. – С. 167-168.
5. Верещагина, Е. П. Игровые технологии на уроках физики как средство активизации познавательного интереса учащихся // Преподаватель года 2020 : Сборник статей Международного научно-методического конкурса. В 2-х частях, Петрозаводск, 03 мая 2020 года. Том Часть 1. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна). – 2020. – С. 124-131.
6. Гурьянова, Е. Н. Игровые технологии на уроках физики // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 7. – С. 50-51.
7. Князева, Е. А. Оценка эффективности применения игровых технологий на уроках физики (на примере игры Экипаж) // Методика преподавания математических и естественно-научных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития : Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции , Омск, 29 июня 2022 года / Ответственный редактор: канд. физ.-мат. наук Ю.В. Захарова. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. – 2022. – С. 195-200.
8. Куценко, С. М. Развитие креативности и логического мышления с использованием игровых технологий в обучении // Казанская наука. – 2024. – № 6. – С. 37-39.
9. Попова, М. Н. Использование квест-технологий при проведении внеурочной деятельности по физике // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3(33). – С. 157-163.
10. Юрганов, А. Е. Игровые технологии на уроках физики // Студенческая наука Подмосквю: Материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово - Зуево, 05–06 апреля 2018 года. – Орехово - Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет. – 2018. – С. 639-642.

Н.С. Холодковская

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА УРОКА ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ТЕМУ «РОЛЬ НАЛОГОВ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА»

Аннотация. Актуальность предлагаемой методической разработки урока по финансовой грамотности на тему «Роль налогов в жизни общества» заключается в необходимости формирования компетенций учащихся в области налоговой грамотности. Урок построен на основе интерактивных технологий обучения: методов кинопедагогики «учимся финансовой грамотности вместе с киногероями», кейс-метода, обосновывающих проблематику занятия, их обсуждение. В процессе разбора конкретных примеров учащиеся не только откроют для себя виды налогов и их ключевые функции, но и научатся безошибочно определять структуру налога, выделяя объект и ставку.

Ключевые слова: налог, обязательный платеж, ставка.

N.S. Kholodkovskaya

METHODOLOGICAL DEVELOPMENT OF A LESSON ON FINANCIAL LITERACY ON THE TOPIC «THE ROLE OF TAXES IN THE LIFE OF SOCIETY»

Abstract. The article presents a methodological development of a lesson on financial literacy on the topic «The role of taxes in the life of society». The relevance of the methodological development of this lesson lies in the need to ensure the sustainable development of students' competencies in the field of financial literacy. The lesson is based on interactive learning technologies: film pedagogy methods «learning financial literacy with movie characters», analysis of specific situations justifying the problems of the lesson, and their discussion. During the analysis of specific situations, students will be able to identify the main types of taxes and their functions, and learn how to identify the tax structure – object and rate.

Key words: tax, mandatory payment, rate.

Актуальность данного урока продиктована необходимостью повышения финансовой грамотности учащихся средних классов общеобразовательной школы.

Инновационный потенциал урока заключен в органичном сплетении интерактивных технологий и методов кинопедагогики, где киноурок становится катализатором формирования важнейших личностных качеств, необходимых для принятия взвешенных финансовых решений. Короткометражный фильм – это не просто иллюстрация, это зеркало, отражающее модели финансового поведения, вызывающее эмоциональный отклик и рождающее потребность в грамотном управлении личными финансами.

Новизной занятия является его направленность на формирование финансовой грамотности через установление прямой, осязаемой связи между теоретическими знаниями и их практическим применением. Речь идет не только о выполнении определенных действий в рамках урока, но и об использовании полученных знаний в долгосрочной перспективе, об ответственности личности за свои финансовые решения, принимаемые с учетом собственной безопасности и будущего благополучия.

Урок направлен на достижение следующих **результатов**:

предметных: владение основными понятиями по теме «налоги», виды налогов; понимание истории появления налогов, изменения и современного состояния; владение представлениями о принципах построения и значимости налоговой системы Российской Федерации;

личностных: понимание личной ответственности за решения, принимаемые в процессе взаимодействия с финансовыми институтами; понимание прав и обязанностей в сфере финансов;

метапредметных: нахождение источников информации для достижения поставленных целей и решения задач, коммуникативное взаимодействие с окружающими для подбора информации и обмена ею; анализ и интерпретация информации о видах налога.

В ходе урока учащиеся приобретают умения формулировать цель и задачи собственной деятельности, вырабатывать общую цель и функции участников в группе, высказывать собственную точку зрения, поиска информации, анализа результата деятельности.

Предварительным этапом данного урока является разбивка учащихся на группы. Взаимодействие учащихся в ходе групповой работы, построенной на индивидуализации обучения, ее дифференциации и направленности на удовлетворение образовательных потребностей каждого ученика, способствует тому, чтобы учащиеся сами смогли увидеть проблему и найти способ ее решения, при этом в ходе общения со сверстниками у них формируется своя точка зрения, они учатся отстаивать своё мнение. Правильное, продуманное комплектование групп – одно из важных условий эффективной организации групповой работы. Для того, чтобы учебные группы успешно работали, целесообразно формировать их из учеников с разными учебными возможностями. Для организации групповой работы в рамках данного урока необходимо сформировать три команды.

Формирование команд идет по следующей схеме: при входе в учебный класс учащиеся вытягивают из шкатулки лист бумаги с изображением объектов: мешок с деньгами, автомобиль и дом. В кабинете расставлены столы, на каждом – табличка с картинкой. Вытянув листок, учащийся садится за тот стол, на котором стоит табличка с изображением его предмета.

Этап мотивации

Для создания положительного настроения и учебной мотивации учитель приветствует учащихся: «Доброе утро, дорогие ребята! Я очень рада встрече с вами на уроке по финансовой грамотности. Давайте улыбнемся друг другу. Пусть сегодняшний урок принесет вам радость общения. Сегодня вас ждет много интересных заданий, новых открытий, а помощниками вам будут внимание, находчивость, смекалка.

Вы уже разбились на группы. Для формирования команд каждой группе необходимо выбрать капитана, который представит вашу команду, а в дальнейшем – организует ее работу».

Выбор капитана команды объединяет учащихся. Кроме того, когда капитана выбирают сами игроки команды, они приучаются оценивать друг друга по достоинству и, выражая доверие своему товарищу, побуждают его к большей ответственности.

Этап актуализации знаний

Актуализация знаний обучающихся является основой качественного формирования новых знаний. Актуализировать – значит «освежить» прежние знания и способы деятельности в памяти, подготовить аудиторию к успешному выполнению основной учебной задачи.

«На предыдущих занятиях мы с вами познакомились с понятием «бюджет семьи». Вспомним, что такое бюджет. Я буду зачитывать виды расходов, а вам необходимо определить, к какому направлению расходов они относятся, и поднять соответствующую карточку, лежащую у вас на столе».

На столах команд лежат карточки с надписями «Обязательные расходы», «Необязательные расходы», «Расходы на формирование личных сбережений».

«Итак, слушаем и поднимаем соответствующую карточку».

Расходы на посещение кинотеатров, концертов, выставок, музеев.

Расходы на коммунальные услуги, на выплату долга по кредиту.

Расходы на накопление денег на отпуск, на долгосрочные покупки.

Оплата за детский сад, посещение тренажерного зала.

Расходы на создание финансовой подушки.

Расходы на содержание личного транспорта.

Команды комментируют свои ответы.

Но все мы живем в государстве, а государство – это большая семья. Значит, и у государства должен быть свой бюджет. И как будет взаимодействовать человек и государство, мы узнаем сегодня на занятии.

Чтобы узнать, чему посвящено наше занятие, я предлагаю вам соединить пословицы».

У учащихся на столе лежат пословицы из двух частей. Необходимо их соединить и далее объяснить смысл полученных пословиц:

1. В казне холодно,	в народе голодно
2. Одной рукой собирай,	другой раздавай
3. Сильна казна – сильна страна,	а с тощею казною страна пойдёт с сумою
4. Казна воюет,	а сума горюет
5. Где налог косой,	там и жнец босой

Этап целеполагания

«Скажите, как связаны все пословицы между собой?»

Учащиеся включаются в обсуждение, предлагают свои варианты ответов. Учитель не сообщает правильные ответы самостоятельно, координирует деятельность учащихся, с помощью наводящих вопросов приводит ответы учащихся к формулированию взаимосвязи между понятиями.

Для формулировки темы занятия включаем в обсуждение цитату Оливер Уэнделл Холмса: «Это цена, которую мы платим за возможность жить в цивилизованном обществе».

В итоге обсуждения данной фразы и основных понятий занятия учащиеся самостоятельно смогут сформулировать тему и цель урока.

Тема: «Роль налогов в жизни граждан».

«Сегодня на уроке мы будем изучать понятие «Налог», которое у людей вызывает отрицательную реакцию. Но как мы знаем, в природе нет полностью отрицательных явлений. В каждом явлении можно найти как плюсы, так и минусы».

Этап решения поставленной проблемы

«Так что же представляют собой налоги – зло или благо? Мы с вами должны составить об этом свое собственное мнение. Вы все уже много раз слышали о налогах, у каждого, наверное, есть представление об этом понятии. Попробуйте дать определение налога».

Чем отличается налог от других платежей?

Возникает вопрос: «Зачем платить налоги?». Ведь это дополнительная расходная часть бюджета.

Предлагаю найти ответ на этот вопрос после просмотра киносерию».

К просмотру предложена серия «Зачем платить налоги» сериала «Любовь. Дружба. Экономика» образовательного проекта ПАКК [1].

Использование видеоматериала направлено на развитие личностной установки – осознание того, что налоги являются одним из основных источников доходов государства, за счет которого финансируются государственные расходы на образование, медицину, науку, оборону и ряд других сфер жизнедеятельности, платить налоги – это обязанность каждого гражданина.

После просмотра кинофрагмента учащиеся проводят его анализ, отвечая на вопросы:

Почему необходимо платить налоги?

Налоги являются средством покрытия расходов государства при выполнении им своих задач и функций. Налоговые (поступления) – главная статья доходов государства.

На что же тратятся налоги?

Налоги поступают в доход государства, затем они идут на содержание образования, медицины, армии, социальных сфер, благоустройство территорий.

Процесс обучения для учащихся очень энергозатратен: он требует усидчивости, концентрации, активной работы мозга. Чтобы избежать переутомления, познавательный процесс необходимо прервать, организовав общую игру, цель которой на время сменить вид деятельности, дать мозгу возможность «перезагрузиться» и, восстановив уровень концентрации, с новыми силами вернуться к занятиям.

В качестве динамической паузы в рамках данного занятия целесообразно провести игру: «Верю – не верю».

«Давайте познакомимся с различными налогами. Предлагаю сыграть в игру «Верите ли вы?». Если вы согласны с утверждением, поднимайте руки.

1. Петром I был введен налог на бороду. Пошлина была настолько велика, что желающим сохранить свою бороду приходилось сильно раскошелиться.

2. При Петре I налог платили камнями. Любой человек, приезжая в Москву, должен были привезти с собой по три камня с гусиное яйцо и песок.

3. В Башкирии взимали налоги и за глаза (за карие – 6 копеек, за серые – 4 копейки).

4. Екатериной II была введена гильдейская подать – процентный сбор с объявленного капитала, размер которого «по совести» называл сам купец.

5. В 1898 году Николай II ввел городской налог за прописку.

6. В немецком городе Вюртемберг был введен налог на воробьев.

7. Во времена правления британского короля Уильяма III был введен налог на дома, в которых было больше шести окон».

После данной игры переходим к современным видам налогов.

«Сейчас в нашей стране существуют налоги трёх видов: федеральные, региональные и местные. Налоговый кодекс для каждого налога устанавливает круг плательщиков, ими могут быть физические лица и юридические (организации, предприятия).

Из перечня федеральных, региональных и местных налогов давайте выделим те, плательщиком которых является физическое лицо».

На столах учащихся лежат карточки с различными видами налогов. Каждой команде необходимо выбрать из них только те, плательщиками которых являются физические лица (При необходимости можно дать подсказку – картинки-эмблемы команд указывают на налоги, которые уплачивают физические лица).

На доску учащиеся прикрепляют налоги физических лиц.

«Вне зависимости от вида налога его структура представляет собой объект налогообложения и ставку налога.

Давайте вместе определим базу и ставку налога в каждой предложенной ситуации».

Учащиеся работают в группах над кейсами:

Определите базу и ставку налога:

1. «И повелел фараон поставить над землею надзирателей и собирать семь лет изобилия пятую часть всех произведений земли Египетской» (Ветхий завет. Книга Бытия, 41,38).

2. Петром I была введена подушная подать: каждая «мужская душа» (мужчины от рождения до смерти) была обязана ежегодно платить в казну 74 копейки.

3. В 2002 году в России введен налог на добычу полезных ископаемых. За добычу 1 тонны нефти в казну в 2024 г. уплачивается 919 рублей.

4. При Петре I купец, не желавший брить бороду, должен был уплатить в казну сумму равную 100 рублям в год.

Итак, давайте попробуем ответить на проблемный вопрос: Налоги – зло или благо?

Для этого разыграем три ситуации.

Первая группа выступит от имени местных законодателей с инициативой введения закона. Ваша речь должна быть краткой, убедительной и начинаться словами: «Мы, депутаты городской Думы, считаем, что нужно ввести сбор с владельцев собак, потому что....».

Вторая группа будет выражать интересы владельцев собак и обосновывать, почему вводить налог не нужно: «Мы, владельцы собак, считаем, что....».

Третья группа выступит от имени остальных жителей города. Ваши высказывания должны начинаться словами: «У меня собаки нет, но я считаю, что...» [3].

Подведение итогов

После выступления команд подводим итог, формулируя ответ на вопрос «Налоги – это...».

Налоги – это фундамент государства и обеспечение стабильного развития экономики и социальных программ.

Этап подведения итогов занятия имеет важное значение. Он предусматривает соотнесение полученного результата с намеченной целью занятия и дает оценку успешности ее достижения, анализируя деятельность субъектов, определяя положительные и отрицательные моменты, намечая перспективу деятельности на следующие занятия.

Для закрепления материала учащимся было предложено найти и исправить ошибки в тексте. В настоящем тексте слова – ошибки подчеркнуты, а правильные ответы указаны в скобках.

«В настоящее время налоги взимаются и уплачиваются в различной (денежной) форме. Это значит, что можно заплатить налог товарами, продуктами и другими материальными и нематериальными эквивалентами. Налог – законодательно установленный необязательный (обязательный) платёж, который периодически взимается в денежной форме с юридических и физических лиц для финансирования деятельности фирм и организаций (государства). Все налоги устанавливает в законодательном порядке государство. Основным законодательным документом в сфере налогообложения является Гражданский (Налоговый) кодекс Российской Федерации. Он определяет основы налоговой системы в нашей стране. Налоговая система – это совокупность налогов в конкретной стране и организация взаимоотношений между налоговыми органами и налогоплательщиками. Налоговые органы в России представляет Региональная (Федеральная) налоговая служба России (ФНС России). Основной задачей налоговых органов является контроль за правильностью исчисления, несвоевременностью (своевременностью) и полнотой налоговых платежей в бюджет муниципалитета (государства). В обязанности налоговых органов, помимо налогового контроля, входит платное (бесплатное) информирование налогоплательщиков по всем вопросам применения налогового законодательства» [2].

Немаловажную роль в структуре современного урока отводится домашнему заданию, целью которого является формирование навыков и умений самостоятельной деятельности и подготовка ученика к самообразованию. Учитывая установку домашнего задания на индивидуализацию и ориентированность ученика на аналитико-синтетическую мыслительную деятельность, в качестве домашнего задания к данному уроку предлагается учащимся составить проект на тему «Самые необычные налоги мира».

В ходе выполнения учебного проекта в рамках домашнего задания учащиеся самостоятельно добывают знания и находят пути решения проблем. Выполнение учащимися учебного проекта предусматривает использование разнообразных методов и форм учебной деятельности, поскольку достижение основной цели проекта предполагает решение частных задач. При этом осуществляет-

ся личностно-ориентированный подход к организации такого учебного исследования, когда участник проекта разрабатывает отдельную его часть, с учетом своих склонностей и интересов.

Рефлексивно-оценочный этап

Рефлексивно-оценочный этап связан с анализом проделанного, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Основной целью этапа рефлексии деятельности на уроке является осознание учащимися метода преодоления затруднений и самооценка ими результатов своей деятельности.

«На столе у каждой команды лежат «денежные банкноты». Сейчас мы хотим, чтобы эти деньги были использованы.

Если занятие было полезно, то вложите эти деньги в банк знаний, набегут проценты знаний. Кому занятие было не очень полезно, то положите под подушку, может, придется когда-нибудь достать. А если время было проведено зря – закопайте в огороде, пусть ждет своего часа.

Давайте посмотрим, где сосредоточился капитал нашего занятия». Капитаны команд делают свои вложения, а учитель подводит итог занятия: «Капитал вложен правильно, а значит, бюджет нашей страны будет сильным».

В завершении занятия очень важно создать ощущение радости и гордости. Учитель благодарит класс за участие в занятии, говорит, что было интересно и приятно работать с ними и дает напутствие словами Екатерины II Великой: «Налоги для государства – то же, что паруса для корабля. Они служат тому, чтобы скорее ввести его в гавань, а не тому, чтобы завалить его своим бременем или держать всегда в открытом море и чтоб, наконец, потопить его».

Учащиеся уйдут с урока с хорошим настроением, а значит, они и придут на следующий урок радостными и готовыми к свершениям. Хорошее настроение – залог отличного урока.

Данный материал может быть использован при обучении финансовой грамотности, в том числе внеурочной деятельности, учащихся 8-9-х классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательные проекты ПАКК. «Любовь. Дружба. Экономика». Серил для учащихся 10-11 классов. URL: <https://edu.rass.ru/kinorass/> (дата обращения: 15.04.2025).
2. Квест – игра «Налоговый калейдоскоп» <https://fmc.hse.ru/mirror/pubs/share/205288369> (дата обращения: 05.04.2025).
3. Разработка урока «Урок о налогах» 5-9 класс <https://uchitelya.com/obschestvoznanie/110383-razrabotka-uroka-urok-o-nalogah-5-9-klass.html> (дата обращения: 11.05.2025).

Д.Ю. Шульженко, Т.А. Чистякова

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ТОЖДЕСТВЕННЫМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯМ УЧЕНИКОВ 5-6 КЛАССОВ

Аннотация. В данной работе рассматриваются главные этапы обучения тождественным преобразованиям для учеников 5-6-х классов, объясняется их суть и значимость в развитии математических навыков и логического мышления школьников. Каждый этап подробно расписан с точки зрения методики преподавания, приведены иллюстрирующие примеры. Отдельное внимание уделено важности и необходимости постоянной отработки тождественных преобразований. В заключении делается вывод о том, что изучение тождественных преобразований создает хороший фундамент для дальнейшего освоения математики в старших классах.

Ключевые слова: тождественные преобразования, математика, математическое образование.

THE MAIN STAGES OF TEACHING IDENTITY TRANSFORMATIONS TO STUDENTS IN GRADES 5-6

Abstract. This paper examines the main stages of teaching identical transformations to students in grades 5-6, explains their essence and importance in developing mathematical skills and logical thinking in schoolchildren. Each stage is described in detail from the point of view of teaching methods, and illustrative examples are given. Special attention is paid to the importance and necessity of constant practice of identical transformations. In conclusion, it is concluded that the study of identical transformations creates a good foundation for further mastering mathematics in senior grades.

Key words: Identical transformations, mathematics, mathematical education.

Ключевым понятием являются тождественные преобразования – операции, сохраняющие равенство математических выражений; при этом они играют очень важную роль в обучении математике, в том числе алгебре. Такие преобразования помогают школьникам развивать логическое мышление и первоначальные навыки анализа (когда ученики знакомятся с ними и начинают осваивать), формируя крепкий фундамент для дальнейшего изучения математики.

Начнем с того, что обучение тождественным преобразованиям в 5-6-х классах представляет собой важный этап в формировании математической грамотности учащихся. На данном уровне образования школьники начинают осваивать более сложные алгебраические концепции, и тождественные преобразования становятся основой для дальнейшего изучения математики. Цели данного обучения заключаются в том, чтобы развить у учеников умение применять тождественные преобразования для упрощения выражений и решения уравнений в своей практике, а также формировать навыки своего логического мышления и рационального, аналитического подхода к решению различных задач [1].

Суть обучения этой тематике заключается не только в знакомстве с основными правилами и свойствами тождественных преобразований, но и в развитии умений видеть ситуации, в которых эти преобразования могут и должны быть применены. Помочь здесь и повысить интерес к математике, в том числе к рассматриваемой теме, активизировать участие учеников в учебном процессе могут интересные практические задания и игровые методы. Качественное обучение тождественным преобразованиям в 5-6-х классах поможет в дальнейшем школьникам легко осваивать более сложные математические темы и формировать устойчивые навыки, необходимые для успешного освоения алгебры.

Рассмотрим основные этапы знакомства пятиклассников и шестиклассников с тождественными преобразованиями. Сначала вводится в принципе понятие тождества и тождественных равенств. Здесь обучающимся важно объяснить, что тождественные равенства – это утверждения, которые остаются верными для любых значений переменных. Ученикам на этом этапе нужно продемонстрировать несложные примеры, такие как $x + 2 = 2 + x$, чтобы показать, что можно менять порядок слагаемых, и при этом не изменится значение самого выражения. Рекомендуется менять названия переменных и числовые данные, чтобы лучше и шире продемонстрировать этот факт.

Второй этап процесса обучения тождественным преобразованиям – это знакомство с главными свойствами тождественных преобразований и их отработка на множестве заданий. Эти свойства хорошо помогают ребятам понять, во-первых, как правильно работать с алгебраическими выражениями, преобразовывать их, не нарушая правильности рассуждений, и, во-вторых, как решать различные уравнения, которые требуют тождественных преобразований в ходе своего решения. Рассмотрим подробнее эти свойства в порядке их изучения в школьном курсе [2-3].

Начнем с базового, очень важного и широко используемого свойства, присущего операции сложения – свойства коммутативности, которое говорит о том, что от перемены мест слагаемых сумма не меняется: $a + b = b + a$. Тут можно продемонстрировать истинность на примерах с кон-

кретными предметами. Другим важным свойством операции сложения является ассоциативность, которая состоит в том, что слагаемые в сумме можно группировать по-разному, и результат не изменится: $(a + b) + c = a + (b + c)$. Здесь тоже возможна демонстрация на некоторых физических объектах.

Потом переходят к операции вычитания и школьникам показывают, что в отличие от сложения данная операция не является коммутативной, так как порядок следования чисел здесь имеет значение: $a - b \neq b - a$. При этом вычитание можно рассматривать как сложение с отрицательным знаком: $a - b = a + (-b)$. [4]

Затем ученикам демонстрируют, что операция умножения, по аналогии со сложением, тоже обладает свойством коммутативности: $a \cdot b = b \cdot a$, а также свойством ассоциативности: $(a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c)$, что легко проверяется на конкретных физических предметах.

Далее переходят к свойствам операции деления и говорят о том, что деление не является коммутативным: $a : b \neq b : a$. Тут рекомендуется привести любой контрпример для демонстрации свойства. Учитель обращает внимание на то, что деление можно рассматривать как умножение на обратное число: $a : b = a \cdot 1/b$.

Все вышеперечисленные свойства помогают учащимся 5-6-х классов правильно выполнять алгебраические преобразования выражений, решать с помощью этого уравнения и неравенства, а также хорошо развивают логическое мышление школьников.

Третьим этапом в освоении тождественных преобразований является практическая тренировка и решение задач. Практические упражнения помогают школьникам закрепить полученные ранее теоретические знания, приобрести полезный опыт и лучше развить логическое мышление. Учащимся здесь предлагаются примеры и задачи на упрощение выражений, где они применяют уже знакомые свойства арифметических операций. Например, при упрощении числового выражения $(3 + 5 + 2)$ они учатся рационально группировать слагаемые для более легкого вычисления, а в выражении $2 \cdot (3 + 4)$ учатся раскрывать скобки.

Также ученикам дают задания на решение уравнений, таких как $x + 2 = 10$, здесь тождественные преобразования и их свойства помогают учащимся изолировать неизвестную переменную и понять, что равенство сохраняется при выполнении одинаковых действий с обеими частями уравнения. Потом задачи немного усложняются, в них входят уравнения, требующие выполнения нескольких шагов, например, уравнение $2x + 1 = 5$, при этом процесс решения развивает аналитические навыки учеников. Заметим, что в практическую часть необходимо включать не только буквенные выражения и уравнения, но и текстовые задачи, которые требуют дополнительно к решению еще и интерпретацию условий, и применение полученных математических знаний к ситуациям реальной жизни. Рекомендуется на этом этапе давать разнообразные задания, а также вводить их через игры, тогда будет поддерживаться интерес учащихся к теме, а сам процесс обучения станет более увлекательным и эффективным [5].

Отметим еще важные моменты практического применения тождественных преобразований в разных разделах математики. Они нужны, например, при работе с дробями, где возникает необходимость приводить дроби к общему знаменателю и упрощать сложные выражения. В геометрии при решении задач на нахождение площадей и периметров плоских фигур для упрощения расчетов также применяются тождественные преобразования. Подобных сфер применения можно привести множество. Таким образом, тождественные преобразования становятся важным фундаментом для более сложных математических задач, позволяя учащимся уверенно справляться с различными заданиями и развивать своё логическое мышление.

Таким образом, мы рассмотрели основные этапы обучения школьников 5-6 классов тождественным преобразованиям, которые включали в себя знакомство с понятием тождественных преобразований, изучение и применение их основных свойств, практическое использование преобразований как для работы с числовыми выражениями, так и при решении уравнений. Кроме того, отметили, что тождественные преобразования имеют в дальнейшем процессе обучения широкое применение в различных математических сферах. Навыки, полученные в ходе такого обучения, не

только помогают учащимся успешно справляться с текущими задачами, но и закладывают фундамент для дальнейшего изучения более сложных математических тем.

Для эффективного продолжения обучения рекомендуется акцентировать внимание на практических упражнениях и задачах, которые способствуют развитию критического мышления и творческого подхода к решению поставленных задач. Важно также вводить современные технологии и интерактивные методы обучения, что сделает процесс более увлекательным и доступным. Регулярная практика, обсуждение различных подходов к решению задач и работа в группах помогут ученикам не только усвоить материал, но и развить уверенность в своих силах. Таким образом, систематическое и разнообразное изучение тождественных преобразований станет надежной основой для успешного освоения математики в дальнейшем [6].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов, В.В. Психология обучения математике. – Москва: Педагогика.– 1989. – 223 с.
2. Далингер, В.А. Педагогика математики. – Москва: Академия.– 1999. – 345 с.
3. Иванов, И.И. Роль тождественных преобразований в формировании математических компетенций школьников. – Москва, 2023. - 99 с.
4. Колмогоров, А.Н. Методика преподавания математики. – Москва: Просвещение.– 1975. – 215 с.
5. Моро, М.И. Методика преподавания математики в средней школе. – Москва: Просвещение.– 1987. – 290 с.
6. Фирсов, В.В. Математическое образование: содержание и методы. – Москва: МЦНМО.– 2002. – 312 с.

Сведения об авторах

- Автаев Егор Демьянович** – магистрант факультета истории и филологии ТИ им. А.П. Чехова.
- Агеева Валентина Анатольевна** – канд. ист. наук, доцент, декан факультета истории и филологии ТИ им. А.П. Чехова.
- Анипирова Оксана Александровна** – студентка ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.
- Асташев Валентин Александрович** – студент факультета истории и филологии ТИ им. А.П. Чехова.
- Барсегян Альберт Мельсикович** – специалист по работе с молодежью отдела воспитательной и профориентационной работы, организационного сопровождения деятельности и развития карьеры ТИ имени А.П. Чехова.
- Бегун Ольга Валентиновна** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Белоконова Светлана Сергеевна** – канд. техн. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Бережная Светлана Алексеевна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
- Бойченко Елена Сергеевна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
- Борис Людмила Алексеевна** – канд. филол. наук, доцент Высшей школы перевода Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.
- Букаренко Светлана Григорьевна** – д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Бурок Татьяна Эдвартовна** – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.
- Бутырина Людмила Никитична** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Ваганов Алексей Васильевич** – канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Ваховский Даниил Владиславович** – студент юридического факультета ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)».
- Веденин Герман Алексеевич** – студент юридического факультета ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)».
- Волвенко Алексей Александрович** – канд. ист. наук, доцент, профессор кафедры истории, зам. директора по научной работе и проектной деятельности ТИ им. А.П. Чехова.
- Гарькавская Ольга Геннадьевна** – зам. директора по учебно-воспитательной работе МОБУ СОШ № 26 г. Таганрога.
- Глухов Андрей Владимирович** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Гольцева Евгения Сергеевна** – магистрант факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.
- Гомонова Мария Ивановна** – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Гордиенко Сергей Дмитриевич** – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Григоренко Александра Вячеславовна** – магистрант факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
- Гуров Максим Иванович** – канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой истории, ТИ им. А.П. Чехова.
- Деркач Марина Вячеславовна** – магистрант факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.
- Джакели Абесалом Эднаревиц** – аспирант кафедры исторических наук и политологии ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ).
- Донских Сергей Александрович** – канд. техн. наук, доцент, декан факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Евсеева Екатерина Юрьевна** – студент факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Жук Анастасия Павловна** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Занина Татьяна Николаевна** – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.
- Зотов Сергей Николаевич** – д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Илюшина Ольга Викторовна** – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.
- Казанцева Елена Васильевна** – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.
- Калитин Илья Романович** – студент ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина».
- Камышанский Дмитрий Юрьевич** – член Экспертно-консультативного совета при Совете Парламентской Ассамблеи ОДКБ, старший преподаватель юридического факультета, Московский университет имени А.С. Грибоедова.
- Кареева Рахима Кадыркуловна** – старший преподаватель кафедры мировых языков, Ошский государственный педагогический университет, г. Ош, Киргизская Республика.
- Качевский Павел Сергеевич** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.
- Кеворков Михаил Мартинович** – учитель русского языка и литературы МОБУ лицея №7 г. Таганрога, ассистент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.
- Кеворкова Мария Александровна** – учитель начальных классов МОБУ лицея №7 г. Таганрога, специалист кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Кибенко Елена Ивановна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Ким Наталья Михайловна – канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

Кихтенко Сергей Николаевич – канд. техн. наук, доцент, профессор кафедры математики и физики ТИ имени А.П. Чехова.

Кликушина Татьяна Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Кобякова Галина Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Коваленко Александра Леонидовна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова

Коваленко Ксения Николаевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

Ковярова Виталина Андреевна – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

Коженко Яна Васильевна – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)».

Колосов Филипп Григорьевич – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Кравченко Оксана Викторовна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

Крюкова Алена Андреевна – студент ФГБОУВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)».

Литвинова Дарья Сергеевна – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Мазуренко Марина Владимировна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова

Майданчук Светлана Борисовна – директор МОБУ СОШ № 26 г. Таганрога.

Макаренко Сергей Николаевич – канд. филос. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова

Макаров Александр Викторович – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Макарова Наталья Викторовна – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова .

Маливенко Максим Вадимович – магистрант факультета экономики и права ТИ имени А.П.Чехова.

Малик Кирилл Ефимович – магистрант факультета истории и филологии ТИ им. А.П. Чехова.

Мищенко Вера Ивановна – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии, заведующая лабораторией практической и экспериментальной психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Млчехова Маргарита Юрьевна – преподаватель РКИ, начальная школа имени Я.А.Коменского, г. Биловец, Чешская Республика.

Наливайченко Ирина Владимировна – канд. филос. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П.Чехова.

Нечипорено Нелли Васильевна – зам. директора по воспитательной работе МОБУ СОШ № 26 г. Таганрога.

Нурбек кызы Акинай – секретарь-референт Ошский государственный педагогический университет, г. Ош, Киргизская Республика.

Павленко Лариса Геннадиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова

Пальмова Елена Андреевна – канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Перцева Василиса Олеговна – студентка Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина.

Пилипенко Яна Ивановна – студентка факультета истории и филологии ТИ имени А.П.Чехова.

Погорелова Диана Алексеевна – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова

Прокофьева Елена Владимировна – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Пуйлова Марина Алексеевна – канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики дошкольного начального и дошкольного образования, директор ЦПК ТИ им. А.П. Чехова.

Романченко Елизавета Ивановна учитель истории и обществознания МБОУ Талловеровской СОШ Кашарского района Ростовской области.

Рудакова Елена Владимировна – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Сатыбалдиев Мусабек Маматович – старший преподаватель, Ошский государственный педагогический университет, г. Ош, Киргизская Республика.

Сердюкова Ирина Викторовна – исполнительный секретарь местного отделения партии «Единая Россия» Кашарского района Ростовской области.

Сердюкова Юлия Александровна – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Симукова Анастасия Максимовна – студент факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

Синчук Максим Александрович – аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ТИУиЭ, г. Таганрог.

Смирнов Виктор Алексеевич – ассистент кафедры истории факультета истории и филологии ТИ им. А.П. Чехова.

Смирнов Иван Николаевич – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

Смирягин Валерий Андреевич – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Смоличева Софья Владимировна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

Стеценко Владимир Вадимович – старший преподаватель кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Стеценко Ирина Александровна – д-р пед. наук, профессор кафедры общей педагогики, декан факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

Субботина Татьяна Марленовна – канд. филол. наук, доцент, ав кафедрой русского языка и литературы ТИ им. А.П. Чехова.

Сыроваткина Ирина Анатольевна – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Тимофеев Вероника Андреевна – канд. философ. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Тимошенко Юлия Михайловна – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

Ткачук Полина Васильевна – старший преподаватель кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Торошов Таалайбек Кубатович – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой мировых языков, Ошский государственный педагогический университет, г. Ош, Киргизская Республика.

Трапи Николай Алексеевич – директор Государственного архива Ростовской области (ГАРО), канд. ист. наук, доцент ТИ им. А. П. Чехова.

Турдубекова Эльвира Турдубековна – преподаватель, Ошский государственный педагогический университет, г. Ош, Кыргызская Республика.

Федотова Влада Алексеевна – студентка ИФЖиМКК, Южного федерального университета.

Филиппова Оксана Николаевна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

Хало Павел Владимирович – канд. техн. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

Холина Оксана Александровна – канд. психол. наук, заведующий кафедрой психологии ТИ имени А.П. Чехова.

Холодковская Наталия Сергеевна – доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

Чернова Алина Андреевна – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ им. А.П. Чехова.

Чистякова Татьяна Алексеевна – канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры математики и физики ТИ имени А.П. Чехова;

Чурсинова Арина Владимировна – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Шевченко Ольга Вячеславовна – канд. пед. наук, доцент кафедры общей педагогики ТИ имени А.П. Чехова

Шкурко Анастасия Владимировна – директор, МБУ ДО Центр внешкольной работы, г. Таганрог.

Шмидько Геннадий Алексеевич – преподаватель факультета экономики и права ТИ имени А.П. Чехова.

Шмидько Татьяна Геннадьевна – магистрант факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования, ТИ имени А.П. Чехова.

Шульженко Дмитрий Юрьевич – магистрант факультета физики, математики, информатики ТИ имени А.П. Чехова.

Щитова Наталья Георгиевна – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П.Чехова.

Щукин Денис Васильевич – канд. ист. наук, доцент ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина.

Яковлева Ольга Александровна – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Публикации в нашем журнале бесплатны для авторов, и редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в *Приложении 1*.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в Приложении 1 (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий; название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [1, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием страниц источника.
5. Список литературы дается в **алфавитном порядке**. Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются.
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в Приложении 1.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте нашего издания <http://www.tgpi.ru/science/herald-tgpi> и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ – elibrary.ru

2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются в электронном виде.

**ТРЕБОВАНИЯ к статьям, представляемым в журнал
«Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова»**

В научную часть предоставляются:

1. Электронные версии статей:

Электронная версия:

1. Формат – А4;
2. Шрифт – Times New Roman 12; шрифт для списка литературы – Times New Roman 12;
3. Объем – 5-10 стр.;
4. Интервал междустрочный – 1;
5. Абзац (красная строка) – 1 см;
6. Параметры страницы (в см): левое – 3; правое – 3; верхнее – 2,44; нижнее – 2;
7. Использовать команду «автоматический перенос».

2. Печатная версия статьи подписывается автором. В случае, если статья написана аспирантом или магистрантом, то подписывается автором(и) и научным руководителем или руководителем магистратуры.

3. Сведения об авторе(ах) приводятся полностью и помещаются на отдельном листе.

Фамилия, имя, отчество – ученая степень, ученое звание и место работы.

Пример:

Иванов Иван Иванович – канд. пед. наук, доцент кафедры информатики ТИ имени А.П. Чехова.

4. Страницы статьи должны быть пронумерованы внизу посередине.

5. Таблицы и рисунки должны быть пронумерованы и подписаны.

Не допускается расположение таблиц и рисунков на страницах альбомной ориентации.

8. И.О. Фамилия автора(ов) статьи оформляются жирным шрифтом и помещаются по центру.

9. Название статьи – прописными буквами, жирно, по центру.

Пример:

И.И. Иванов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Аннотация (на русском языке не более 5 строк)

Ключевые слова: (на русском языке не более 10)

I.I. Ivanov

PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract. Аннотация на английском языке

Key words: ключевые слова на английском языке.

Текст статьи

Текст статьи

Текст статьи

Текст статьи

Текст статьи

10. Ссылки на литературный источник приводятся в квадратных скобках.

Пример:

«Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7, 14].

11. Список литературы оформляется прописными буквами. Список приводится в алфавитном порядке с автоматической нумерацией.

Пример:

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградова, Н.Ф. Окружающий мир: учебник для 3 кл. / Н. Ф. Виноградова, Г. С. Калинова. – М.: Вентана-Граф. – 2005. – 160 с.
2. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1. – С. 12 – 15. (образец заполнения статьи из журнала)
3. Глебова, И.И. Политическая культура современной России // Полис. – 2006. – № 1.
4. Данильян, О.Г. Философия: учеб. пособие / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – М.: Эксмо. – 2005. – 512 с.

5. Иванов, М.Л. Основы правовой политики : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / М.Л. Иванов. – Краснодар– 2015. – 25 с.
6. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: МЫСЛЬ.–2002. – 480 с.
7. Кострикова, Е.Г. Русская пресса и дипломатия накануне первой мировой войны. 1907-1914 / Е.Г. Кострикова // Вопросы истории. – URL: <http://interstrov-omsk.ru/historygrapha/e-g-kostrikova-russkaya-pressa-i-diplomatiya-nakanune-pervoj-mirovoj-vojny-1907-1914.php> (дата обращения: 07.07.2015).
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. 13-е изд. – М.: Русский яз., 1981. – 816 с.
9. Философия права : учеб. пособие / О.О. Бандура, С.А. Бублик и др. / под общ. ред. М.В. Костицкого. – М.– 2000. – 336 с.

ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ

Общая информация

Условия для публикации статей. Наш журнал получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов;
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора;
- обладать новизной;
- представлять интерес для ученых данной области;
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редаклегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отклоняются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особых рекомендациях и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и получение признания за свои идеи.

Недопустимы:

- *фабрикация и фальсификация данных:* фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку;
- *плагиат:* использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. *Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!*
- *подача в несколько журналов:* неэтично подавать одну рукопись в более чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована более чем в одном;
- *дублирующие публикации:* это означает публикацию похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи;
- *неправильное определение авторства:* все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

**ВЕСТНИК
Таганрогского
института
имени А. П. Чехова**

№ 1

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Ответственный за выпуск А.А. Волвенко

Оригинал-макет подготовлен
Е.Ю. Занковой (корректura, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 17.06.2025 г. Подписано к публикации с оригинала-макета 28.07.2025г.
Формат 60х90/8. Усл. печ. л. 51,7

Учредитель журнала
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(предыдущее название – Таганрогский государственный педагогический институт)

**СВИДЕТЕЛЬСТВО
О РЕГИСТРАЦИИ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
ПИ № ФС77-25515 от 31 августа 2006 г.**