

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 / 2024

*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, 2024, № 1. – 293 с.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные преподавателями, научными сотрудниками, магистрантами и студентами Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ), Приазовского государственного технического университета (г. Мориуполь), Донского государственного университета, Федерального исследовательского центра ЮНЦ РАН (г. Ростов-на-Дону), ФГБОУ ВО ДГТУ, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец), Кубанского государственного университета, ЧОУ ВО ТИУиЭ, Международного славянского института (г. Москва), ФГБОУ ВО «Всероссийского Государственного университета Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)», ФГБОУ ВО РГЭУ (РИНХ) (г. Ростов-на-Дону), Ингушского государственного университета (г. Магас), а также учителями школ Ростовской области.

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

Авторы посвящают свои работы  
*Петру Вениаминовичу Чеснокову*



## Оглавление

<b>СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ. К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ П.В. ЧЕСНОКОВА.....</b>	<b>8</b>
<b>Раздел I. ФИЛОЛОГИЯ.....</b>	<b>10</b>
<b>Голобородько А.Ю., Голобородько И.Э., Субботина Т.М.</b>	
П.В. ЧЕСНОКОВ И НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: СЮЖЕТЫ, СМЫСЛЫ ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФЕНОМЕНА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ИЗМЕРЕНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....	10
<b>Букаренко С.Г., Липовая О.А.</b>	
К ПРОБЛЕМЕ МНОГОАСПЕКТНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ВВОДНЫХ СЛОВ.....	17
<b>Иконникова О.Н., Калинин С.С.</b>	
ТЕОРИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ П.В. ЧЕСНОКОВА С ПОЗИЦИЙ БИОСЕМИОТИКИ, БИОЛОГИЧЕСКОЙ И КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ, ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И ДИАХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯЗЫКА.....	29
<b>Азарко Е.М., Макарова Е.А.</b>	
ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ В ФОКУСЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА .....	34
<b>Сергань Д.О.</b>	
СОВРЕМЕННЫЙ МЕДИАСТИЛЬ (АНАЛИЗ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ Т. МОСКВИНОЙ).....	45
<b>А.В. Мартиросова, Л.А. Исаева</b>	
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ В РАССКАЗЕ В.В. НАБОКОВА «ГРОЗА».....	49
<b>Яковлева О.А., Евсеева Е.Ю.</b>	
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ФЕМИНИТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ.....	51
<b>Макарова Н.В., Мордвинова К.А.</b>	
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	55
<b>Кеворков М. М.</b>	
ПОРЯДКОВЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ИХ НА СОЧЕТАЕМОСТЬ .....	61
<b>Кликушина Т.Г., Погорелова Д.А.</b>	
TOSS YOUR DIRTY SHOES IN MY WASHING MACHINE HEART: ТЕМА ПРОТИВОРЕЧИВОЙ ЛЮБВИ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ ТВОРЧЕСТВА MITSKI И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЕЁ ТЕКСТОВ	71
<b>Хильперт К.А., Соколенко Д.А.</b>	
ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ОТОБРАЖЕНИЯ СОЗДАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В РОМАНАХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ БРЕНДОНА САНДЕРСОНА) .....	79
<b>Смоличева С.В.</b>	
ВИЗУАЛЬНЫЙ КОД В ДРАМАТУРГИИ В.В. НАБОКОВА(НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ «ДЕДУШКА») .....	84
<b>Высоцкая А.В., Слободянюк В.И.</b>	
ЛИНГВАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСКУРСА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР.....	88

## **Раздел II. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ.....95**

**Васина П.В., Клевцова О.В.**

ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСА ЭВАКУАЦИИ ДЕТЕЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ЖИЗНИ В ТЫЛУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 95

**Гдалевич И.А.**

ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ БРИКС..... 100

**Гуров М.И., Евтушенко Д.С.**

ФЕНОМЕН ДЕВУШКИ – «FLAPPER» В АМЕРИКАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ 1920-Х ГГ. .... 103

**Гуров М.И., Полякова В.И.**

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОКАХ ИДЕЙ АНАРХИЗМА В РОССИИ В ПОЗДНЕИМПЕРСКИЙ ПЕРИОД ..... 108

**Качевский П.С., Джакели А.Э.**

АНГЛИЙСКАЯ ВОЕННАЯ ТАКТИКА В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СТОЛЕТНЕЙ ВОЙНЫ ..... 114

**Коженко Я. В., Чужданова А.С.**

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АРХИТЕКТУРЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ..... 119

**Коженко Я.В., Лихолетова Н.В., Гасанбеков С. М.**

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ (ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ) ..... 125

**Кринко Е. Ф., Осинний А. А.**

СРАЖЕНИЕ ПОД ПРОХОРОВКОЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ ..... 133

**Мальсагова Х. Р., Долгиева М.Б.**

УЧАСТИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОДА МАЛЬСАГОВЫХ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ..... 139

**Мельникова А.Р., Котлярова О.А.**

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ФЕНОМЕНА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ..... 142

**Прокофьева Е.В., Фастовецкий А.Е.**

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА СССР В ОБЛАСТИ КИНОИСКУССТВА В 1920-е гг. .... 146

**Смирнов И.Н., Хитрикова Т.Г.**

ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ ДОНСКОГО ГОРОДА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКАХ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА..... 151

**Ужахова К. Т., Долгиева М.Б.**

ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ГАЗЕТЕ «СЕРДАЛО» В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ..... 157

**Щукин Д.В., Широкова Н.Д.**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ КУРСКОЙ БИТВЫ: ИСТОРИОГРАФИЯ И ИСТОЧНИКИ..... 161

## **Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ..... 167**

**Бурок Т.Э.**

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 167

**Веселая А.А.**

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ..... 170

**Войтенко Ф.Д., Червоный А.М.**

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОПИСАНИЮ, ПОВЕСТВОВАНИЮ И РАССУЖДЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СОШ РФ.....176

**Липовая О.А., Антонова Л.В.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЖЕНЩИН-ЖЕРТВ.....182

**Макаренко С.Н.**

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....184

**Макарова Н.В., Ющик Ю.С.**

ИЗУЧЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ .....191

**Мышева Т.П., Саенко С.А.**

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ .....202

**Павленко Л. Г., Вовк О. А.**

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКИХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ФАУНЫ.....209

**Пальмова Е.А.**

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ.....216

**Ткачук П.В., Занина Т.Н., Савченко М.Б.**

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ.....221

**Филиппова О.Н., Подойникова Е.А.**

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....228

**Фирсова Е.В., Поцелуева А.В.**

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....234

**Хало П.В., Сыроваткина И.А., Наумов С.Б.**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИЙ .....238

**Щитова Н.Г., Кузнецова Я.Г.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....244

**Раздел IV. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ ..... 249**

**Магомедгаджиева К.Г., Жуковская Н.В.**

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ.....249

**Шолохов А.В.**

РОССИЯ КАК ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ВСЕЛЕННАЯ (ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ).....253

<b>Раздел V. ПРАВО</b> .....	<b>259</b>
<b>Гдалевич И.А.</b>	
ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ НАЕМНИЧЕСТВА .....	<b>259</b>
<b>Курилкина О.А., Агафонова Т.П., Магомедханов Р.Г.</b>	
УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ .....	<b>263</b>
<b>Курилкина О.А., Пономаренко С.И.</b>	
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ.....	<b>269</b>
<b>Сердюкова Ю.А., Тимофеенко В.А.</b>	
СУБЪЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	<b>278</b>
<b>Шевченко С.П.</b>	
ПРАВОПРИМЕНЕНИЕ И СУДЕБНАЯ ПРАКТИКА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ ДЕЛ ПО СПОРАМ, ВОЗНИКАЮЩИМ ИЗ УЧЕНИЧЕСКОГО ДОГОВОРА И ДОГОВОРА О ЦЕЛЕВОМ ОБУЧЕНИИ.....	<b>283</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	<b>287</b>
ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАТЕЙ АВТОРАМИ В ЖУРНАЛ .....	<b>290</b>
ПРАВИЛА ПРОВЕДЕНИЯ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЕЙ.....	<b>292</b>

## СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ. К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ П.В. ЧЕСНОКОВА

7 ноября 2023 года исполнилось сто лет со дня рождения Петра Вениаминовича Чеснокова – выдающегося филолога, доктора наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации.

Один из ведущих специалистов России в области языкознания, человек уникальной эрудиции, владеющий несколькими европейскими языками, Пётр Вениаминович был одним из тех, кто работал в Таганрогском педагогическом вузе практически со дня его основания.

Молодой кандидат философских наук (в 1954 году в МГУ Пётр Вениаминович защитил диссертацию «Суждение, логическая фраза и предложение») активно включился в учебную и научную деятельность вуза. Он преподавал логику, философию и немецкий язык, заведовал кафедрами немецкого и русского языков. Успешная защита докторской диссертации по филологии («Основные единицы языки и мышления») в 1968 г. свидетельствовала не только о приверженности учёного к решению серьёзных философских проблем теории и философии языка, но и о его безусловной научной смелости: опора на традицию в его научном творчестве сочетается с исследованием актуальных и зачастую спорных проблем языкознания. Так родилась, например, его теория о соотношении языковых единиц и логических форм мышления.

Мощный филологический талант профессора П.В. Чеснокова сформировал в Таганроге школу функциональной грамматики, известную всему ученому миру. Её теоретической базой является выделение семантических категорий онтологического и гносеологического планов. Ученый показал, что содержание понятийных категорий (мир идей) не зависит от языка, но форма представления этого содержания, семантические формы мышления (как способ расчленения действительности и организации идей) определяется языком. Таким образом была обоснована необходимость функционально-семантического исследования грамматических явлений, которые располагаются над грамматическими категориями, зависят от них, но не замыкаются на них, а направлены в сферу коммуникации.

Пётр Вениаминович – автор более двухсот научных работ и шести монографий, он принял участие в издании коллективных трудов Института языкознания Академии Наук СССР. В родном институте в течение семи лет П.В. Чесноков был проректором по научной работе, а в 1978 году возглавил кафедру общего языкознания – до сих пор кафедры такой направленности создавались только в крупнейших университетах страны.

Трудно представить себе процесс преподавания лингвистических дисциплин без важнейших научно-методических трудов П.В. Чеснокова: «Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления» (1992) и «Спорные проблемы курса “Общее языкознание”» (2008). Изучая язык в неразрывной связи с мышлением, ученый внес значительный вклад в решение основополагающих вопросов общей грамматики, акцентируя внимание на самых сложных её проблемах. Так, сформулированные учёным модели членов предложения, базирующиеся на отношениях, соответствующих объективным отношениям действительности, открыли новое направление в лингвометодике. Это был настоящий прорыв, позволивший противопоставить модель отношения и её лексическое наполнение, а значит, разграничить члены предложения и их семантические типы.

Когнитивный подход к определению грамматического значения предложения дает возможность с большей четкостью определить и его структурно-семантические типы, разграничить одно- и двусоставные предложения с точки зрения их коммуникативной направленности.

Всем известны трудности в поиске существенных различительных признаков сложных синтаксических целых и сложных предложений. Доказывая, что ССЦ (сверхфразовое единство в терминологии автора) отличается от сложного предложения иерархией восприятия, П.В. Чесноков предупреждает попытку выделения еще более крупной единицы синтаксиса, чем ССЦ. Их сочетание, замечает ученый, «не характеризуется наличием более высокой ступени, которая объединяла бы их в один мыслительно-коммуникативный акт, порождая одну единицу более высокого порядка с единым общим объектом отражения».

В последнее время П.В. Чесноков активно интересовался проблемами языковой картины мира, в описании которой проявилась его широкая лингвистическая энциклопедичность и строгий системный подход, учитывающий синхронный и диахронный аспекты языка. Ученый доказал, что оригинальная, несовпадающая часть сравниваемых языков является их этнической составляющей, которая в разной степени дробности представляет, а значит, и маркирует те или иные языковые значения, отражающие мир. Сопоставительный анализ единиц различных уровней из разных языков, привлеченный П.В. Чесноковым для доказательства своей точки зрения, доказал, что семантические расхождения между языками обусловлены не субъективными свойствами конкретных языков и не субъективным произволом человеческого сознания, а бесконечным богатством и разнообразием самой объективной действительности.

На протяжении всей своей профессиональной жизни активную научную работу Пётр Вениаминович сочетал с научно-организационной. Он руководил Советом по защите кандидатских диссертаций по русскому языку при Таганрогском пединституте, был членом Диссертационного совета по защите кандидатских диссертаций при Пятигорском лингвистическом университете (по германским языкам), членом редколлегии журнала «Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион». В течение многих лет принимал активное участие в работе Секции языкознания Северо-Кавказского научного центра высшей школы и зонального объединения кафедр русского языка вузов Северного Кавказа, регулярно выступал на конференциях и участвовал в их подготовке, публиковал статьи. Пётр Вениаминович поддерживал тесные профессиональные связи с учеными-филологами Москвы, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону, Краснодар, Волгограда, Ставрополя.

За успехи в научно-исследовательской, учебной и организационной работе в вузе П.В. Чесноков награжден орденами Трудового красного Знамени и «Знак почета», двумя медалями, значками «Отличник народного просвеще-



ния» и «Отличник народного просвещения СССР». Ему присвоено почетное звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации».

Широкий круг интересов, необычайная эрудиция и умение системно представлять проблему всегда привлекали к Петру Вениаминовичу людей с разными научными интересами и уровнем подготовки. Он обладал особым, масштабным мышлением, поэтому самые запутанные научные вопросы, к удивлению собеседников, решались им легко и с удовольствием. Атмосфера радостного интеллектуального труда ощущалась во время выступлений профессора Чеснокова всеми: и маститыми учеными, и студентами.

Роль Петра Вениаминовича в профессиональном становлении таганрогских педагогов-филологов трудно переоценить. Он стал для них учителем – в высшем смысле этого слова. Сочетание качеств выдающегося учёного и удивительной простоты, открытости, умения видеть и понимать главное – без установки на собственное превосходство – отличает истинного педагога.

10 ноября 2023 года в Таганрогском институте имени А.П. Чехова состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Язык и речь в междисциплинарных исследованиях», посвященная 100-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации П.В. Чеснокова.

В работе конференции приняли участие преподаватели-филологи из вузов Москвы, Краснодар, Ставрополя, Ростова-на-Дону; аспиранты, студенты, магистранты, выпускники Таганрогского института имени А.П. Чехова, директора и педагоги школ города Таганрога и Ростовской области.

Общее руководство подготовкой и проведением конференции осуществлял директор ТИ имени А.П. Чехова, кандидат филологических наук, доктор политических наук А.Ю. Голобородько. Именно Андрей Юрьевич, выпускник факультета иностранных языков – один из тех, кому посчастливилось учиться у профессора Чеснокова – стал автором программной идеи конференции: научное наследие П.В. Чеснокова остаётся актуальным в сегодняшних, непростых и противоречивых, условиях социокультурного, геополитического и геоэкономического развития нашей страны. Доклад А.Ю. Голобородько на торжественном открытии конференции – одно из последних и самых ярких выступлений талантливого учёного и руководителя, безвременно ушедшего из жизни в расцвете творческих сил.

Установка на междисциплинарность позволила привлечь к участию в конференции не только лингвистов, но и литературоведов, историков, лингвометодистов, лингвопсихологов, педагогов. Пленарные доклады представили Н.В. Изотова, доктор филологических наук, профессор Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), М.Ч. Ларионова, доктор филологических наук, зав. отделом гуманитарных исследований Южного научного центра РАН, профессор кафедры отечественной и зарубежной литературы Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), А.В. Бакулев, кандидат филологических наук, доцент Школы иностранных языков, академический руководитель ОП магистратуры «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва).

Методологический семинар в формате круглого стола «П.В. Чесноков: личность, учёный, наставник» – объединила коллег, соратников и учеников Петра Вениаминовича с новым поколением студентов-филологов

О развитии идей, заложенных в трудах П.В. Чеснокова и в кандидатской диссертации, написанной под его руководством, рассказала Н.А. Гурдаева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи Таганрогского института имени А.П. Чехова. Е.М. Азарко (кандидат психологических наук, доцент, ДГТУ, г. Ростов-на-Дону) показала, как в современной лингвопсихологии может быть использована теория поля. Г.Т. Поленова, доктор филологических наук, профессор, кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова, в увлекательном изложении представила историю развития научной мысли на факультете иностранных языков и определила ведущую роль в ней П.В. Чеснокова. О своём пути в науку под руководством П.В. Чеснокова поведала декан факультета иностранных языков, кандидат филологических наук О.В. Кравец.

Разговор о Петре Вениаминовиче как об учёном был бы невозможен без искренних, тёплых, до сих пор волнующих всех воспоминаний о нём как о человеке – коллеге, учителе, наставнике. Л.Г. Ларионова, доктор филологических наук, профессор (ЮФУ, г. Ростов-на-Дону) в живой и яркой форме рассказала о роли Петра Вениаминовича и Лилии Дмитриевны Чесноковых в её судьбе – профессиональной и личной. Сейчас Людмила Геннадьевна – член редколлегии журнала «Русский язык в школе», автор более двухсот научных и методических работ, часть из которых она передала в дар кафедре русского языка и литературы. Своими воспоминаниями о Петре Вениаминовиче поделились доктор педагогических наук, профессор А.В. Фёдоров, Н.Я. Кальянова, много лет заведовавшая аспирантурой ТГПИ, а также Л.В. Названова, бывшая одним из руководителей факультета истории (а затем истории и филологии) на протяжении многих лет.

О малоизвестных страницах военного прошлого П.В. Чеснокова поведала декан факультета истории и филологии В.А. Агеева. Валентина Анатольевна отметила, что эта работа станет одним из направлений научных изысканий преподавателей и студентов факультета.

На важность и своевременность обращения к личности П.В. Чеснокова в контексте развития идей педагогики наставничества обратила внимание зав. кафедрой общей педагогики, кандидат педагогических наук, доцент О.А. Кочергина. О.А. Карлина (директор МОБУ СОШ №24) и Е.В. Шутова (директор МОБУ СОШ №20) – научным руководителем их кандидатских диссертаций был Пётр Вениаминович – развили тему влияния личности наставника на формирование профессионального «лица» педагога и руководителя образовательной организации.

*В разделе «Филология» сборника научных трудов «Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова» представлены статьи, созданные по материалам выступлений и стендовых докладов, вошедших в программу юбилейной конференции.*

## Раздел I. ФИЛОЛОГИЯ

**А.Ю. Голобородько, И.Э. Голобородько, Т.М. Субботина**

### **П.В. ЧЕСНОКОВ И НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: СЮЖЕТЫ, СМЫСЛЫ. ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФЕНОМЕНА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ИЗМЕРЕНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается многоаспектная связь исследовательского наследия П.В. Чеснокова с тенденциями развития современного педагогического образования. В контексте осмысления научной и профессионально-педагогической значимости личности профессора Чеснокова описываются приоритеты духовно-нравственного развития будущего педагога, становления его моральных принципов и гражданских убеждений.

**Ключевые слова:** Пётр Вениаминович Чесноков, лингвокультура, цивилизационные ценности, педагогическое образование, духовно-нравственное развитие, гражданские убеждения, образовательная среда.

**A.Y. Goloborodko, I.E. Goloborodko, T.M. Subbotina**

### **P.V. CHESNOKOV AND THE NEW EDUCATIONAL REALITY: PLOTS, MEANINGS. VALUES IN THE CONTEXT OF THE PHENOMENON OF FUNCTIONAL LITERACY OF A TEACHER AS A MEASUREMENT OF THE HUMANITARIAN METHODOLOGY OF THE STUDY OF PEDAGOGICAL PROCESSES**

**Abstract.** The article examines the multifaceted connection of P.V. Chesnokov's scientific heritage with the trends in the development of modern pedagogical education. In the context of understanding the scientific and professional pedagogical significance of Professor Chesnokov's personality, the priorities of the spiritual and moral development of the future teacher, the formation of his moral principles and civic beliefs are described.

**Key words:** Pyotr Veniaminovich Chesnokov, linguistic culture, civilizational values, pedagogical education, spiritual and moral development, civic beliefs, educational environment.

Закладывая в основу рефлексивных усилий нашего творческого коллектива целевые установки на поиск «мостиков» связи исследовательского наследия Петра Вениаминовича Чеснокова с сюжетами, эксплицирующими ряд принципиально важных тенденций развития отечественного образования в сегодняшних, непростых и противоречивых, условиях социокультурного, гео/политического и гео/экономического развития нашей страны, мы попытались осмыслить не только собственно научное наследие Петра Вениаминовича, но и довольно внимательно посмотреть на его деятельность как Педагога и Наставника. Уникальный учёный и человек, Пётр Вениаминович был носителем базовых для русской лингвокультуры и в целом для российского культурно-цивилизационного генетического кода ценностей, актуализация которых весьма востребована в наши дни. Именно сегодня получают новые импульсы к развитию и обогащению мысли о том, что традиционные ценности российского педагогического образования – это ценности, опирающиеся на глубокие нравственные убеждения и принципы российского народа, укрепленные в менталитете и способах жизнедеятельности, выросшие из психологии российского человека, его культурно-цивилизационного, этнического самосознания; поэтому центром всех традиционных ценностей

российского педагогического образования остаются приоритеты духовно-нравственного развития будущего педагога, становления его моральных принципов и гражданских убеждений.

В этой связи, безусловно, важный аспект развития отечественной системы образования в условиях новой образовательной и социокультурной реальности – возрастание значимости воспитательной миссии конструируемой образовательно-познавательной среды, коррелирующей с важностью решения задач формирования в картине мире детей и молодежи уважительного отношения к родной истории, культуре, традиционным ценностям.

## I.

В сентябре 2023 года в рамках заседания Интеллектуального клуба при РГГУ, который возглавляет глава Президентского Совета по правам человека Валерий Фадеев, состоялась интересная содержательная дискуссия по вопросам значения ценностного подхода в развитии науки, образования и общества. В ходе обсуждения позиционируемого проблемного поля [1] прозвучали две, на наш взгляд, примечательные идеи:

а) ценности для каждого народа есть некая сформировавшаяся данность, спрессованный веками поведенческий архетип, который нельзя менять туда-сюда по собственной прихоти, как одежде... Мы можем или принять их, или отказаться от них... При этом отказ означает забвение собственной природы, врожденных конкурентных преимуществ... И, отказавшись 30 лет тому назад от собственных ценностей, Россия до сих пор пребывает в состоянии «ценностного вакуума». Нового набора ценностей мы не обрели;

б) вместе с полным отказом от ценностей произошла и опасная подмена: мы не «перешли на западные ценности», как нам внушали, а просто-напросто подменили ценности потребностями... Центр тяжести, вокруг которого выстроено и вращается сегодня наше общество, – это личные потребности и их всевозможное удовлетворение... Как следствие – известная пирамида потребностей Маслоу, которая зачастую понимается как пирамида ценностей... Почему? Потому что потребности осязаемы, а ценности ускользают... В этом контексте всегда легко оступиться, назвать потребности ценностями, что, к сожалению, зачастую и происходило даже в школе, в ходе преподавания курса обществознания... Однако широко известно, что потребности так или иначе мотивированы личной выгодой, ценности же ориентированы на выгоду коллективную, более того, нередко их выраженность означает отказ от личных потребностей... Частные интересы (потребности) многочисленны и разнонаправлены, без ценностного регулирования они всегда усиливают энтропию и резко снижают свою эффективность;

в) выход – в постепенном искоренении в обществе представлений о выгоде, богатстве и роскоши как о главных критериях оценки эффективности человека и – параллельно – активная поддержка и позиционирование ценностей единения и консолидации, служения Отечеству, служения делу, верности профессиональному долгу, отношение к исторической памяти как воплощению ярких страниц героического прошлого народа, уважение к окружающим.

Полагаем, жизненный путь Петра Вениаминовича может быть семантизирован именно как пример следования обозначенному ценностному контуру, поэтому так важно говорить о его поступках, о его требовательности к себе, о его самодисциплине, о его отношении к людям и к делу, о его преданности вузу, рассказывать нынешним студентам о его педагогических находках в плане оптимизации условий для развития самостоятельности обучающихся, их погружения в удивительный мир творческого поиска и созидания.

И еще два сюжета в этой связи.

Первое. Возвращаемся к вышеобозначенной участниками дискуссии в РГГУ проблеме опасности подмены ценностей потребностями. Ещё раз перечитаем известную работу Петра Вениаминовича «Спорные проблемы курса «Общее языкознание», выделяя его размышления о логической обоснованности положения и о том, что замысел будущего высказывания, его внутреннее программирование, а значит, и его идеальное содержание появляется до речевого оформления (в противном случае, если признать, что идеальное содержание создается самим речевым процессом (т.е. функционированием языковых единиц), а не является результатом отражения объективной действительности, следует говорить об опасности номинализма) [10, 35]. В контексте этих рассуждений считаем, что ситуацию с подменой ценностей потребностями, о которой говорил Валерий Фадеев, можно интерпретировать именно в контурах «опасности номинализма», базирующегося на семио-

тической доктрине, которая получила развитие в Новое время. Именно тогда утверждается точка зрения о том, что на абстракции следует смотреть как на «символические фикции», употребление которых служит своего рода сокращающим приёмом для формулировки утверждений о реальной действительности; при этом удобное для выражения определённых фактов употребление абстракций должно быть обусловлено умением как включать их в любой контекст, так и исключать их из любого контекста, доказывая, если это нужно, непротиворечивость разыскиванием подходящей эмпирической модели.

Второе. Полагаем, что одним из важных, входящих в ядро как общей, так и языковой/метаязыковой картины мира Петра Вениаминовича, концептов (в понимании концепта как «единицы мышления, представляющей целостное, нерасчлененное отражение факта или явления действительности» (см., например: [8, 25]), является концепт «отношение». Мы знаем о том, каким было отношение Петра Вениаминовича к делу, к институту, к коллективу, к воспитанникам, – это яркое воплощение модели поведения, раскрывающих ценность, суть и значимость абстрактного (опять же в предложенном профессором варианте деления концептов на научные и бытовые, конкретные и абстрактные) концепта «отношение», интерпретируемого в различных профессиональных дискурсах: педагогическом, психологическом, социологическом – как движущей силы, мотиватора, драйвера проявления им лучших профессиональных и человеческих качеств.

И, наверное, совсем не случайно, а наоборот, логично и закономерно то, что «всем своим научным творчеством П.В. Чесноков показал, что и в языке «все покоится на отношениях» (выражение Ф. де Соссюра). Успешность употребления (использования) языка предопределяется степенью структурированности языкового сознания его носителей; каждый элемент языка настолько определяется системой, насколько сам влияет на неё, и система в целом определяется этими элементами, так как она есть не что иное, как их совокупность, взаимозависимость и взаимообусловленность» [8, 9].

## II.

Наверное, объяснимо, что во время пандемии увидели свет весьма многочисленные работы, посвященные анализу обновленных места и роли человека в информационную эпоху. В частности, приобрёл известность труд М. Делягина «Конец эпохи. Осторожно, двери открываются!» [3].

Несколько тезисов из этой работы:

– творчество (или креативность, выражаясь выхолощенным языком политтехнологов) – ключевое слово эпохи информационных технологий. Именно благодаря ему труд все больше превращается в развлечение.... Разумно трудящийся человек становится, по выражению Й. Хейзинги, более полувека спустя подхваченному и распространенному братьями Стругацкими, «человеком играющим»... Но! Принципиальное изменение труда меняет и занимающегося им человека. Много привычное и дорогое нам друг в друге, многие свойства и признаки, которые мы привыкли считать «человеческими, становятся зыбкими и неопределенными... Образ жизни, система ценностей, способ мышления... – каждая из этих констант стремительно трансформируется...»;

– с самого начала глобализации человек занимается преобразованием прежде всего не окружающего мира, а своего сознания и, в частности, восприятия этого мира; в этой связи, наряду с высокими технологиями high-tech, получили развитие технологии, направленные на изменение человеком самого себя – high-hume, приобретающие в том числе и социальную окраску в виде, например, изощренных форм социальной инженерии;;

– прямое воздействие на свое сознание означает качественно новый этап, открывающий принципиально новое направление эволюции человека, – ментальную эволюцию... и это главное содержание информационной революции, важнейшими направлениями которой станет изменение самого механизма восприятия мира не только отдельным человеком, но и обществом в целом, так как это восприятие формируется глобальными медиа, которые учитывают, что «картинка сильнее слова»; по сути, это начало отказа от второй сигнальной системы – восприятия слова, связанного с логикой как с базовым типом мышления и перехода к восприятию целостных образов, связанного преимущественно с воздействием на чувства;

– в конце XX века, когда скорость развития технологий стала превышать скорость осознания обществом причин и особенно последствий его действий, обществу пришлось начать приспосабливать к этому ускорению свое сознание, открыв этим новое направление развития – ментальную эволюцию. Ее ключевым инструментом стали информационные технологии, способствовавшие в

том числе перестройке личности: она стала более пластичной и гибкой, неустойчивой и мозаичной, стремящейся к эмоциям и к вовлеченности (=участию) вместо достижения результата;

– важный результат повсеместного применения информационных технологий – формирование качественно новой информационной среды обитания человека, ставшей подлинно «третьей природой», дополняющей привычные «первую» (естественную) и «вторую» (технологическую) природы. Если обычная природа определяет физиологические параметры существования человека, а техносфера расширяет его возможности, то информационная среда через эмоциональный фон и систему ценностей определяет его поведение... Предельным выражением этого служит социальная инфраструктура в виде социальных сетей, эволюционирующих в социальные платформы, диктующие поведение их участникам так же неотвратимо, как температура или давление (при «первой» природе) или наличие или отсутствие дорог и электричества (для «второй» природы);

– управление сознанием и поведением, как массовым, так и индивидуальным, через управление соцсетями позволяет сформировать вокруг пользователя на основе его поведения информационно-эмоциональную среду, обеспечивающую абсолютно свободное принятие нужных управляющей системе решений и системы ценностей, что означает глубокое и комплексное изменение\преобразование личности;

– в этих условиях содержательная деятельность по изменению окружающего мира как таковая перестает быть главной ценностью и главным по значимости для человека фактором развития, уступая место деятельности сначала по изменению сознания (в первой половине «нулевых»), а с конца «нулевых» – уже по непосредственному производству эмоций... и это изменение глубоко меняет личность человека, прежде всего, молодежи. Главным становится формирование личности не относительно глубокими переживаниями, связанными с непосредственно пережитыми событиями собственной жизни, а переживаниями достаточно поверхностными, связанными с потреблением готовых эмоций, предоставленных соцсетями и платформами. Отсюда кризис идентичности, утрата исторической памяти, минимизация исторических межпоколенческих связей;

– прямое, хаотичное и без усилий (которые и формируют устойчивые структуры личности) потребление эмоций из сети делает современную информатизированную личность не только пластичной, но и мозаичной: способной одновременно испытывать разные чувства и давать противоположные оценки одним и тем же событиям.

В этих противоречивых и сложных явлениях в качестве ключа к будущему, по мнению М. Делягина, стоит рассматривать так называемую культурную матрицу, а наше (российское) неизменное везение заключается в специфике русской культуры, уникально и неистребимо сочетающей в себе самые дефицитные качества нашей эпохи, в частности, гуманизм и мессианство. Главным сегодня становится наличие воли, единственно способной повернуть этот ключ, – не только для себя, но и для всего человечества...

Считаем, избыточна в развитие вышесказанного аргументация того, что привели и прокомментировали мы эти тезисы, чтобы подчеркнуть значимость, ценность и актуальность трудов Петра Вениаминовича в контексте особой важности в сегодняшних, в том числе манифестированных представленных выше материалами, реалиях развития образовательной и, в целом, социокультурной среды, решения задачи создания условий для повышения качества сознания человека, развития мыслительных способностей подрастающего поколения, расширения пространства и возможностей совместного (обучающего и обучающегося) поиска смысла как имманентной опоры укрепления их познавательных способностей и расширения картины мира, гуманизации личности (ведь не секрет, что труды Петра Вениаминовича – это, если вернуться ко второй части названия работы М. Делягина, – «открытая дверь» в мир рефлексии над феноменами сознания, мышления, языка...)

Происходящий на наших глазах «разворот» отечественной системы образования к гуманитарной методологии развития педагогической науки, предусматривающий изучение условий и средств, обеспечивающих смыслопорождение и саморазвитие участников образовательного процесса [2] является весьма адекватным ответом на вызовы современности в образовательной и социокультурной среде, важной предпосылкой создания условий для их приобщения к культуре и – как одно из следствий – обеспечение суверенитета России в различных его (суверенитета) измерениях: социокультурном, политическом, экономическом.

Развивая тезис о том, что гуманитарная методология развития педагогической науки предусматривает поиск условий и средств, обеспечивающих смыслопорождение и саморазвитие участников образовательного процесса, отметим, вслед за Т.В. Черниговской [6], что современный мир невероятно сложен для людей. И хотя определенная нестабильность присутствовала всегда, никогда еще человечество не существовало в условиях столь гигантской скорости изменений: процессы, на которые раньше уходили тысячи лет, потом века и десятилетия, сегодня могут произойти за несколько дней, а в изменчивой среде человеку все сложнее воспринимать и порождать смыслы, которые находятся во власти множества причин и факторов. Как пишет известный российский психолог А.Ю. Агафонов, «смысл как основа человеческой психики, фундирующая бытие человека, может быть обнаружен только в ходе процедуры понимания», которое, согласно известной трактовке М. Хайдеггера, есть фундаментальный человеческий экзистенциал».

Позиционируемая нами точка зрения на перспективы более активного обращения к человеческому и профессиональному наследию Петра Вениаминовича Чеснокова – это, на наш взгляд, возможность обогащения инструментария формирования и совершенствования функциональной грамотности педагога как важного измерения его профессиональной компетентности в ключе гуманитарной методологии развития педагогической науки, проявляющейся, в частности, в его технологической возможности «здесь и сейчас» конструировать совместно с обучающимися естественную среду смыслопорождения и саморазвития, обеспечивающей в условиях реального педагогического процесса продуктивный поиск решения задач оживления учебного процесса, приближения его к реальным жизненным обстоятельствам, усиления на этой основе адаптационных возможностей человека в эпоху информации посредством минимизации эффектов энтропии и неопределенности.

Осознание обозначенных выше опасностей современности, минимизировать/демпфировать которые необходимо в оперативном порядке с точки зрения заботы о человеке как главном ресурсе государства и общества, привело отечественное педагогическое сообщество (и исследовательский, ориентированный всегда на созидание и нередко на опережающий характер научного поиска, коллектив нашего института – Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)) к осознанию необходимости активизации усилий, направленных на рефлекссию над сущностно-смысловыми основами как базисе обновления технологических платформ обеспечения перехода от «образования запоминания» к «образованию понимания», как важного фактора расширения «поля возможностей» человека, позволяющего более эффективно адаптироваться к новым реальностям в условиях, например, активной цифровизации, минимизировать эффекты растерянности (в этой связи вспоминается, в частности, то, что сегодня получает распространение в научном дискурсе такой концепт, как «Homo confuses»).

...А ведь именно такими, близкими к понятийному полю феномена «образование понимания», были лекции и занятия Петра Вениаминовича. Великий просветитель мог говорить о сложнейших вещах таким доходчивым языком, что на занятиях возникала иллюзия полного понимания: его студенты не раз рассказывали о том, что, как бы ни была мала часть информации, сохраненная памятью после только что прочитанной Петром Вениаминовичем лекции, неизменно оставалось очень приятное, возвышающее послевкусие от общения с ним, от приобщения к мысли высочайшего качества, от совместного поиска смысла. При этом мы признаем, что акценты на развитии «образования понимания» (используются, как известно, в близком контексте также концепты «педагогика понимания», «смысловая педагогика» и др.) являются имманентным свойством стратегического осмысления проблем современной государственной образовательной политики. Как совершенно справедливо еще в 2006 году отметил И.М. Ильинский [4], «кризис образования, который обусловлен различными причинами, но более всего ошибочными представлениями о том, что такое образование и каким оно должно быть, в чем высший смысл и высшая цель образования, и породил глобальную Проблему человечества № 1, кризис № 1, который определяю как кризис понимания». Завершил, кстати, свою статью автор выводом, довольно, на наш взгляд, близким к содержательной основе настоящей работы: «Образование в XXI веке, если мы говорим о его спасительной роли, если ставим задачу исправить само образование, а с его помощью – человека и человечество (дабы выжить и избежать катастрофы), должно обрести смыслообразующий характер»; иными словами, с учетом обозначенных выше акцентов, – характер серьезной глубокой многоаспектной

работы над повышением качества человеческого сознания как многофункционального аппарата понимания, оперирующего смыслами, ведь именно сознание обладает способностью обеспечить «кристаллизацию» информации в знание.

### III.

Одним из героев сентябрьского выпуска газеты «Культура» (сентябрь 2023 г.) становится Никита Сергеевич Михалков, который, размышляя о факторах повышения качества профессионального мастерства российского актерского сообщества, отмечает: «Если считать, что слово является результатом, то меня интересует движение к этому слову! Энергия движения к результату, возможности точно выговорить слово есть самое главное. Рождение слова как результат не состоится без трех столпов: концентрации, энергии, атмосферы. Гениально говорил Бергман: «Искусство должно потрясать, попадая в душу и сердце, минуя промежуточную посадку в области интеллекта». Это не значит, что нужно избегать интеллектуального кино или театра, однако мне очевидно, что сейчас огромный дефицит на попадание в сердце... И я говорю не про сентиментальность, а о том, что может отозваться: чем лучше спектакль, тем больше реальное время на сцене совпадает с временем в зале... Это эмоциональное совпадение!»

Прочитав и осмыслив эти высказывания, мы приходим к смелому предположению о том, что указанное Н.С. Михалковым явление «отозваться», эксплицируемое обозначенным выше феноменом совпадения «реального времени на сцене и в зале», опорой чему является слово, можно проиллюстрировать и объяснить и с точки зрения идей школы функциональной грамматики П.В. Чеснокова.

Как известно, теоретической базой школы является выделение семантических категорий онтологического и гносеологического планов. Содержание понятийных категорий (мир идей) не зависит от языка, но форма представления этого содержания, семантические формы мышления (как способ расчленения действительности и организации идей) определяется языком. П.В. Чесноков обосновал необходимость функционально-семантического исследования грамматических явлений, которые располагаются над грамматическими категориями, зависят от них, но не замыкаются на них, а направлены в сферу коммуникации.

«Без семантических форм мышления невозможно воплощение мысли в конкретных формах языка, они составляют их собственно грамматическое (формально-семантическое) значение, а значит, определяют их функциональную роль в речи. Чтобы сказать что-то, носителю языка нужно знать, как сказать. Любое высказывание (и любой звук речи) производится по модели, по образцу, хранящемуся в языковой памяти. Иначе говоря, языковая субстанция производится говорящим лицом осознанно, и только такая звуковая материя может быть логически значимой. С другой стороны, звуковая материя становится значимой в плане коммуникации только тогда, когда и адресат речи может подвести ее под языковую модель, форму, образец, существующий в его сознании [7, 24].

Может быть, именно в умении адресанта находить/чувствовать «точки единения» онтологического и гносеологического планов продуцируемого им высказывания и заключается один из секретов, обеспечивающих возможность указанного выше эффекта «совпадения», базирующегося на значимости «здесь и сейчас» слова для участников коммуникации?

Безусловно, эти осторожные предположения требуют дальнейших серьезных исследовательских усилий и размышлений...

### IV.

Ещё раз обратимся к сентябрьскому номеру газеты «Культура», комментируя на сей раз интервью Александра Проханова, который отмечает: «Запад предлагает человечеству диалектику развития и хочет ее контролировать. Современные веяния в Европе, которые нас пугают: трансгуманизм, изменение полов, исчезновение цветущей многосложности мира... – все это сделано для того, чтобы управлять миром было легче. Легче управлять объединенным миром, обезличенным миром, чем галактикой явлений, галактикой народов, галактикой культур... Запад – это идея могущества, идея доминирования, идея управления... Это формула Запада. Русская формула – другая. Это формула цветения, формула гармонии. Это не истребление, не упрощение мира, а наоборот, его усложнение. Полагаю, что чем сложнее мир, тем он в большей степени поддается гармонизации, потому что Господь создал мир многомерным, многоязычным, многокультурным. И вот

этому изначальному плану нельзя дать погибнуть. Эти две формулы и есть область огромного мировоззренческого конфликта, из которого проистекают все остальные – военные, экономические, литературные...» [5].

Вспоминается в этой связи Рэй Брэдбери, роман-антиутопию которого «451 градус по Фаренгейту» мир увидел ровно 70 лет тому назад. Что предсказал автор? Думается, он уловил главное: кризис цивилизации будет порожден в первую очередь двумя факторами. Во-первых, технический прогресс сильно обгонит морально-нравственное развитие общества (об этом, как известно, говорил и Тарковский в «Солярисе»). Во-вторых, человечество движется не в сторону развития, цветущей сложности, а наоборот, в сторону упрощения... И в таком мире книги не нужны...

Как здесь не вернуться к философам-постмодернистам конца 1980-х, среди которых выделяются Мишель Фуко, Жак Деррида, Жиль Делёз. Они внесли свой «бесценный» (слово это оставим в кавычках) вклад в то, чтобы разоблачать «метанарративы» – любые масштабные целостные объяснения того, как устроен мир. Например, то, что ценности Просвещения помогли Западу достичь прогресса. По их мнению, объективного знания достичь невозможно! Знание может быть сконструировано в угоду контексту и имеет политическую окраску: вот лишь краткие сюжеты их плодотворной деятельности, следствием которой уже стали десятки общественных трендов, направленных на упрощение и даже усиление бессмысленности многих социальных и социокультурных процессов...

Очевидно в этой связи, что наш сегодняшний выбор в сторону качественного изменения векторов образовательной политики, с учетом сложности, многослойности, неоднозначности, даже противоречивости происходящего вокруг, требует совершенно иной парадигмы осмысления, программирования и продуцирования актуальных и необходимых для сохранения и укрепления социокультурного суверенитета России, развития формулы «гармонии, цветения и многомерности» (по терминологии А. Проханова) идей и смыслов... парадигмы, базирующейся на глубоких серьезных меж/метапредметных научных исследованиях как ведущих отечественных ученых сегодняшнего дня, так и тех, кто творил вчера, но чьи труды и сегодня весьма востребованы. Бесспорно, одним из таких ученых является профессор Петр Вениаминович Чесноков,

– учивший нас стремиться к смыслообразованию и саморазвитию, многоцветию и многомерности в профессиональной творческой деятельности;

– утверждавший диалектику переходности и подвижности границ между явлениями и предметами в реальном мире («Эта нечеткость есть диалектика переходности, подвижности границ между предметами и явлениями в реальном мире, исключая существование непроходимых разграничительных линий между ними». К тому же «нечеткость границ, наличие переходных, промежуточных случаев между единицами языка наблюдаются и в других сферах» [10, 116-117]);

– думавший, как известно, в контексте формирования и формулирования своих мыслей о двух (статической и динамической) языковых картинах мира, о вечном развитии и усложнении процесса общения и познания...

Наш долг – бережно хранить наследие выдающегося человека, ученого, педагога и наставника, создавать условия для его актуализации в условиях современных реальных образовательных, просветительских и научно-исследовательских практик, обогащая инструментарий повышения функциональной грамотности будущих педагогов как важного измерения их профессиональной компетентности в эпоху новой социокультурной реальности, манифестирующейся, в частности, стремительными противоречивыми изменениями и смысловой энтропией.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валерий Фадеев: о чем спорили участники «Интеллектуального клуба», обсуждая ценности? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rutube.ru/video/df64d2d8f2933074d1d1e286553b2b40/?ysclid=lysx6u8o>
2. Гуманитарная методология исследования модернизационных процессов в педагогическом образовании /Бермус, А.Г., Бондревская, Е.В., Брикункова, С.С., Картавцева, О.Д., Коновальчук, В.Н., Петренко, М.А., Самохвалова, С.Ю., Стрелкова, Л.С., Панькова, И.И.. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Южный федеральный университет», 2013.– 436 с.
3. Делягин, М.Г. Конец эпохи. Осторожно, двери открываются! Том 1. Общая теория глобализации. – Москва: Изд-во «Книжный мир», 2019.–832 с.
4. Ильинский, И.М. Образование и кризис понимания // Знание. Понимание. Умение. 2006. –№ 2.– С.5-10



5. Проханов, А. Язык будет сберегаться в книгах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://portal-kultura.ru/articles/person/355542-pisatel-aleksandr-prokhanov-yazyk-budet-sberegatsya-v-knigakh/>
6. Черниговская, Т. Выдержит ли человек цивилизационный слом? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eawfpress.ru/press-tsentr/news/glav/nauka/vyderzhit-li-chelovektsivilizatsionnyy-slom/>
7. Чесноков, П.В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления. – Таганрог, Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1992.–167с.
8. Чесноков, П.В. Слово и соответствующая ему единица мышления. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. –192 с.
9. Чесноков, П.В. Слово и соответствующая ему единица мышления. М-во просвещения РСФСР. Таганрогский ин-т. – Москва: Просвещение, 1967. –176 с.
10. Чесноков, П.В. Спорные проблемы курса «Общее языкознание». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008.–176 с.

**С.Г. Букаренко, О.А. Липовая**

## **К ПРОБЛЕМЕ МНОГОАСПЕКТНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ВВОДНЫХ СЛОВ**

**Аннотация.** В статье показано, что накопленный опыт разноуровневых классификаций вводных слов уже позволяет поставить проблему многоаспектного описания этих слов путём наложения разных классификаций с целью достижения с помощью интеграции полноты описания их и выявления межуровневых зависимостей.

**Ключевые слова:** вводные слова, многоаспектная классификация, количественный анализ.

**S.G. Bukarenko, O.A. Lipovaya**

## **ON THE PROBLEM OF MULTISPECTIVE CLASSIFICATION OF INTRODUCTORY WORDS**

**Abstract.** The article shows that the accumulated experience of multilevel classifications of introductory words already allows us to raise the problem of multidimensional description of these words by superimposing different classifications in order to achieve by means of integration the completeness of their description and reveal interlevel dependencies.

**Key words:** introductory words, multidimensional classification, quantitative analysis.

*Столетие со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора филологических наук, профессора Петра Вениаминовича Чеснокова мы отмечаем без него, но и с ним. С ним, потому что нельзя забыть человека, который в знак приветствия каждому протягивал руку со словами, приглашающими рассказать о себе и обратиться к нему за помощью: «Как живёте-можете?». С ним, потому что он стал для нас эталоном ответственного отношения к преподаванию. Перед началом лекции он всегда уже автоматически одёргивал пиджак, как когда-то свою солдатскую гимнастёрку, показывая тем самым свою готовность к выполнению своего теперь гражданского долга профессора, как когда-то воинского. С ним, потому что идеи его работ по-прежнему продолжают стимулировать научные поиски тех, кто обращается к ним. Данная статья написана тоже под влиянием его статьи «О соотношении предикативности и актуального членения предложения». Способствовали этому также уникальные материалы Г.Г. Инфантовой о П.В. Чеснокове как носителе элитарной речевой культуры, которые были использованы для исследования вводных слов.*

Как известно, вводные слова предназначены для выражения второстепенной информации, сопровождающей основную. Поэтому они не употребляются в качестве заголовков. Однако передаваемая ими информация считается говорящим настолько важной и для него, и для слушающего,

что этими словами он может не только начинать или заканчивать предложение, но и употреблять их в середине его, причём в любом месте, прерывая тем самым поток основной информации. Причина заключается в том, что благодаря такому сопровождению основной информации вводными словами обеспечивается успешность процесса коммуникации за счёт создаваемой ими своего рода подстраховки. Поэтому закономерно, что носителями русского языка была создана целая система их. Она достаточно давно и весьма подробно описана в научной литературе (работы М.В. Ломоносова, А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, А.А. Потемни, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова, В.В.Виноградова, А.И. Аникина, Г.А. Золотовой, А.И. Аникина, П.А. Леканта, Н.Ю. Мухина, Р.З. Рамазановой, Е.А. Пантелеевой, В.А. Борисовой и др.). В результате сложился определённый традиционный подход к пониманию вводных слов и их классификации. Он, естественно, продолжает уточняться, конкретизироваться, становиться всё более многоаспектным в русле «портретирования», если использовать этот термин в широком смысле, т.е. применительно не только к конкретному слову [1, 26; 15, 34-46; 28, 62-68 и др.], но и к целой системе вводных слов. Расширение аспектов изучения этих слов обусловливается возникающими новыми направлениями в исследованиях. Так, повышенное внимание к коммуникативно-прагматическому направлению сделало особо актуальной проблему роли вводных слов в достижении коммуникативного успеха.

Понятно, что коммуникативный успех достигается только в том случае, когда устанавливается «равенство», «тождество» говорящего и слушающего в понимании одной и той же информации. Говорящий весьма ответственно подходит к оценке того, насколько и в каком отношении это равенство может быть достигнуто без использования вспомогательных средств, и от этой оценки зависит использование или неиспользование им вводных слов и каких именно. Иными словами, происходит «мысленное прогнозирование определённого результата, эффективного воздействия на адресата высказывания или текста в целом, содержащего вводный или вставной элементы» [16, 10].

Если говорящий *предполагает*, что слушающий по той или иной причине всю или часть информации может не воспринять или воспринять не так, как он этого хочет, то он с целью подстраховки обращается к вводным словам, выбирая нужное по ситуации слово из имеющегося в русском языке значительного арсенала их.

Говорящий использует те вводные слова, которые *направят*, как навигатор, внимание, мысль и чувства слушающего в задуманном направлении, в котором, по предположению говорящего, сам слушающий может не пойти. Это означает, что предназначение вводных слов не ограничивается только тем, что «они всегда так или иначе характеризуют сообщаемое с позиций говорящего, выражают отношение говорящего к сообщаемому» [21, 229; см. также 22, 39 и др.]. Это, вероятно, вторично, т.к. является только следствием, поскольку конечная цель использования этих слов – обеспечение восприятия слушающим сообщаемого в *нужном* для говорящего направлении. Поэтому вводные слова можно считать в определённой степени словами-манипуляторами, поскольку «выбор слова не только отражает различие в эмоциях, положительных и отрицательных оценках, но и способен навязывать определённое отношение к содержанию сообщения, т.е. направлять и управлять восприятием и пониманием. Язык становится инструментом манипуляции» [23].

Таким образом, в предлагаемой статье считается, что функция сопровождения основной информации, свойственная вводным словам, конкретизируется как функция многоаспектного «навигатора» и в определённой степени (насколько позволяет делать слушающий) функция «манипулятора», прогнозируемая говорящим как потенциальная. Указанные три функции реализуются в предложении всегда, независимо от ненулевого или нулевого представления в нём вводного слова. Это осознают носители русского языка. Так, чередование разных форм выражения вводных слов как влияющих на слушающего было не только замечено А.П. Чеховым. Оно даже было использовано им в рассказе «Хамелеон» для развития сюжета. Поведение полицейского надзирателя меняется в зависимости от ненулевых и нулевых вводных слов в репликах говорящих о принадлежности собаки, представленных далее:

« – Это, *кажись*, генерала Жигалова! – кричит кто-то из толпы...

– Нет, это не генеральская.. – глубокомысленно замечает городской... [нулевое вводное слово]...

- *А может быть*, и генеральская... – думает вслух городской.
- *Вестимо*, генеральская! – говорит голос из толпы...
- Это генералова брата...» [нулевое вводное слово] (А.П. Чехов. Хамелеон).

Фамилия надзирателя известна читателю сразу же, с первого предложения рассказа: «*Через базарную площадь идёт полицейский надзиратель Очумелов в новой шинели и с узелком в руке*» (А.П. Чехов. Хамелеон). Но смысл этой говорящей фамилии читателю становится понятным только благодаря указанному чередованию ненулевых и нулевых вводных слов / чередования вводного слова. От постоянной смены сопровождающих реплики вводных слов-«навигаторов» и потенциальных «манипуляторов», в соответствии с которыми он вынужден также постоянно менять своё решение, Очумелов буквально очумел. Это яркий пример различного воздействия на человека нулевого / ненулевого способа выражения вводных слов. Следовательно, эти способы носители русского языка различают и соответствующим образом реагируют.

Обычно чередование ненулевых и нулевых вводных слов наблюдается в репликах разных говорящих в силу их разной информированности; например:

«– Ну, а ты как? **Небось**, уже статский? А?

– ... Я уже до тайного дослужился...» [нулевое вводное слово] (А.П.Чехов. Толстый и тонкий).

Но чередование ненулевого и нулевого вводного слова может наблюдаться в речи одного и того же говорящего, характеризуя определённым образом человека. Эта возможность используется в художественных произведениях, распространяясь и на вводное сочетание слов; например:

«*Это, Нафаня, друг моего детства!* [нулевое вводное слово] // *Друг, можно сказать, детства и вдруг вышли в такие вельможы-с! Хи-хи-с*» (А.П. Чехов. Толстый и тонкий).

С помощью чередования нулевого и ненулевого вводного слова в пределах одного предложения может меняться направление восприятия слушающим содержания на противоположное, подобно тому, как это может делать навигатор. В этом случае необходим противительный союз, формально выраженный или подразумеваемый: *Он придёт* [нулевое вводное слово ‘полная уверенность’], (+/-а) *может* [вербально выраженное вводное слово ‘предположение’], *не придёт*. Несколько иное содержание передаётся с помощью использования дважды одного и того же вводного слова, но в одном случае также с противительным союзом *а*: *Он, может, придёт* [ненулевое вводное слово ‘предположение’], (+/-а) *может* [ненулевое вводное слово ‘предположение’], *не придёт*.

Вообще проблема чередования вводных слов в пределах как текста, так и предложения нуждается в специальном исследовании.

Существующая и осознаваемая носителями русского языка оппозиция *ненулевые / нулевые* вводные слова реализуется в структуре предложения требуемым для конкретного коммуникативного акта образом. Звуковая реализация вводных слов обусловливается коммуникативной необходимостью, осознаваемой говорящим. Такая же мысль была высказана С.Д. Кацнельсоном при исследовании им «скрытой» грамматики, но применительно к морфологическим формам: «Звуковое обнаружение форм вытекает из потребности объективировать мысль» [10,79]. Противопоставление ненулевых и нулевых вводных слов заключается не только в наличии / отсутствии звуковой представленности, но и в количестве значений. Если первые в контексте имеют одно значение, то вторые служат для обозначения отрицания сразу всего комплекса значений, свойственных вводным словам.

Термин *нулевые вводные слова* в литературе ещё не использовался, однако идеи, приводящие к необходимости введения его, в ней уже были высказаны. Отсутствие вводных слов в предложении является показателем такой разновидности модальности, которую П.В. Чесноков охарактеризовал как *модальность простой достоверности* и которую, рассматривая предложение *Брат приехал*, охарактеризовал следующим образом: «В данном предложении выражается уверенность автора в соответствии предиката предмету через его соответствие субъекту, а значит, в соответствии мысли в целом предмету. В этом состоит модальность приведённого предложения и воспроизводимой им логемы. Такая модальность называется модальностью простой достоверности. Её можно заменить модальностью категорической достоверности с помощью усиливающих идею достоверности модальных слов “конечно”, “разумеется”, “бесспорно” и т.п. (“Брат, конечно, прие-

хал”). При сомнении, в случае лишь предположения соответствия мысли предмету действительности, наблюдается проблематическая (предположительная) модальность (“Брат, вероятно, приехал”)» [26, 74].

Считается, что вводные слова формируют скрытую предикативность, поскольку они могут быть развёрнуты в самостоятельное предложение: «*Дуб, известно, растёт медленно. Дуб растёт медленно. Это всем известно*» [24, 236; см. также 25, 135]. Эта точка зрения на вводные слова соответствует взглядам лингвистов-классиков. Так, А.М. Пешковский отметил: «... вводные слова и сочетания образуются из так называемых в в о д н ы х п р е д л о ж е н и й, т.е. предложений, вставленных в середину других предложений, но не соединённых с ними грамматически. Такие предложения употребительны и в настоящее время...*Буран, мне казалось, ещё свирепствовал...* Нетрудно видеть, что путём н е д о г о в а р и в а н и я таких предложений и получают вводные выражения (например: ... *буран, казалось, свирепствовал*)» [17, 410]. Такая же мысль была высказана и А.А. Шахматовым: «... они [вводные слова] являются редуцированными по своему смыслу предложениями и восходят к действительным, настоящим предложениям...» [27, 265]. Сказанное, думается, позволяет при отсутствии в предложении вводных слов говорить о нулевой скрытой предикативности. Следовательно, можно сказать, что в каждом предложении сосуществуют два плана информации – основной и вспомогательный. Последний связан со скрытой предикативностью, выраженной вводными словами – ненулевыми и нулевыми. Оба плана отличаются друг от друга ритмомелодикой. Как известно, вводные слова обычно произносятся в ускоренном темпе пониженным тоном. Они отделяются от остальных слов предложения паузами. Это даёт слушающему время, которое позволяет ему осмыслить переход от содержания одного плана к другому.

Успешную передачу информации обеспечивают вводные слова (нулевые и ненулевые) благодаря ещё двум обязательным коммуникативным функциям – **организационной** (контактоустанавливающей) и 2) **содержательной** (информационной) **функции**. Выделение таких функций способствует осмыслению обычно разрозненно выделяемых семантических групп вводных слов как элементов единой системы, а потому эти функции могут быть положены в основу *исходной* классификации вводных слов. Классификации вводных слов, описанные в учебной литературе и отражающие обычно наиболее общепринятое мнение, не используют указанной дифференциации и оппозиции их по таким функциям, а обычно опираются только на их семантическую классификацию, объединяющую вводные слова как равноправные и разнофункциональные с последующим рассмотрением их в соответствии с морфологической и синтаксической классификациями, но без соотнесения с предыдущей. Вероятно, для учебной литературы это правильное решение. Например: «1. Вводные слова и словосочетания имеют модальное значение...2. Вводные слова могут указывать на обычность совершаемого...: 3. Указание на источник сообщения...4. Вводные слова могут характеризовать отношение к способу выражения мысли...5 Вводные слова могут представлять собой призыв к собеседнику с целью привлечь его внимание, внушить ему определённое отношение к высказанному...6. Вводные слова указывают на связь мыслей, последовательность их изложения...7. Вводные слова могут выражать эмоциональную оценку сообщаемого... 8. Вводные слова могут указывать на экспрессивный характер высказывания...

Морфологически различаются вводные слова именные..., наречные..., глагольные...

Хотя вводные слова синтаксически не связаны с членами предложения, они могут иметь структурную значимость, т.е. участвовать в его построении» [3, 251-252].

**Организационная** (контактоустанавливающая [19, 58-64] функция вводных слов реализуется в традиционно выделяемых двух направлениях, конкретизирующих её.

*Первое направление* представлено вводными словами, выполняющими следующие подфункции:

1) привлечение или поддержание внимания слушающего к передаваемой информации при отсутствии его в нужной, как считает говорящий, степени (*послушайте*);

2) открыто выраженный призыв говорящего к слушающему стать на его точку зрения (*поймите, согласитесь*);

3) обретение союзника в использовании называемого говорящим способа обработки сообщаемого (*представьте, вообразите*) и др.

Это направление, объединяя перечисленные подфункции вводных слова, лежит в основе классификации соответствующих семантических групп вводных слов. Представление говорящего о наличии необходимого контакта со слушающим выражается в отсутствии вводных слов данного направления, т.е. они являются нулевыми вводными словами.

*Второе направление* представлено вводными словами со следующими подфункциями:

1) «упаковка» информации в удобной, опять-таки с точки зрения языкового опыта говорящего, для восприятия слушающего форме, т.е. определённой её организации в подаче, в том числе в поэтапности, последовательности (*во-первых, во-вторых*);

2) установление причинно-следственных отношений (*следовательно*), итоговых (*итак, значит*);

3) попутное присоединение соответствующей информации (*кстати*): «Да, кстати, я и забыл похвалиться» (М. Шолохов. Поднятая целина) и др.

Такое направление формирует также соответствующие семантические группы вводных слов. При уверенности говорящего в том, что слушающий не нуждается в его помощи, связанной со специализированной организацией материала, вводные слова не употребляются, т.е. представлены как нулевые.

Контактоустанавливающие вводные слова могут использоваться для создания художественного образа. Так, показательно, что в рассказе «Толстый и тонкий» эти слова А.П. Чехов использовал в речи только тонкого, но не толстого: «Если кто берёт десять штук и более, тому, понимаешь, уступка; Служил, знаешь, в департаменте...» (А.П. Чехов. Хамелеон).

**Содержательная** (информационная) **функция** вводных слов реализуется обычно также в двух основных подфункциях, но, конечно, уже в иных указанных далее основных направлениях, и связанных, как будет показано далее, с градационными системами.

*Первое направление* проявляется в формировании указанных далее обычных подфункций вводных слов:

1) обозначение оценки степени достоверности сообщаемой информации, которая:

– или определяется самим говорящим (примерная градационная система повышения степени достоверности: *возможно, может, конечно, безусловно, бесспорно, несомненно, очевидно, естественно, действительно, правда, факт, нулевое вводное слово*), чем он подспудно «подталкивает» слушающего к такому же осмыслению степени достоверности сообщаемого, направляет его, хотя, конечно, у него остаётся право не соглашаться с ней; полностью же ответственность берёт на себя говорящий в случае неупотребления им вводных слов, в этом случае (при нулевом вводном слове) именно он (и только он!) отвечает за её достоверность;

– или отдаётся для оценки слушающему, который сам должен определить степень соответствия действительности информации по степени доверия его указанному источнику информации; этим говорящий снимает с себя ответственность за сообщаемую информацию, перекладывая её на слушающего, *самостоятельно* оценивающего источник, без учёта мнения говорящего (примерная градационная система: *по слухам, говорят; кажется; по-моему, по-твоему* и т.д.; *думаю, полагаю, по достоверному источнику, нулевое вводное слово*).

Следует отметить, что снятие ответственности в разной степени осуществляется в русском языке не только с помощью вводных слов; ср.с другими случаями наличия также градации в снятии ответственности, причём не только говорящего: *Я / Ты / Он... разбил чашку – Чашка разбита мною / тобою / им... – Чашка разбилась*. Следовательно, в такой функции вводные слова входят в имеющуюся в русском языке систему степеней снятия ответственности.

*Второе направление* представлено такой подфункцией: обозначение оценки и степени эмоционального отношения говорящего к сообщаемому (антонимы *к счастью – к несчастью*, синонимы *к огорчению; к сожалению* и др.).

Выделенные в этих двух направлениях подфункции вводных слов также могут быть положены в основу выявления семантических групп этих слов.

На предложенную классификацию вводных слов, основанную на противопоставлении указанных двух коммуникативных функций вводных слов, должны быть наложены другие классификации как детализирующие её. Речь идёт о морфологической классификации, весьма полно представленной в «Грамматике русского языка» [7, 144-145], о классификации, основанной на прояв-

лении переходности в области вводных слов, о классификации по частотности употребления этих слов в текстах разных стилей и др. (см. далее). Наложение разных классификаций может способствовать выявлению зависимостей, существующих в системе вводных слов. Это может способствовать более всестороннему осмыслению роли вводных слов в достижении коммуникативного успеха.

Рассмотрим некоторые зависимости, которые обнаруживаются при семантической классификации вводных слов, осуществлённой на основании оценки 'хорошо/ плохо' при наложении на неё количественной классификации вводных слов.

В научной литературе отмечено, что «... количество вводных элементов, выражающих отрицательные эмоции, больше, чем элементов, указывающих на положительные эмоции» [18, 385]. Это объяснимо ответственностью носителей русского языка за отрицательно оцениваемое, в силу чего оно должно быть не просто названо как негативное, но и конкретизировано в нюансах. Отсюда большее количество вводных слов, обозначающих отрицательную оценку, чем положительную. Следовательно, существует *зависимость наличия в языке количества вводных слов от выражаемой ими оценки*. То, что отрицательная оценка, с точки зрения носителей русского языка, тщательно разрабатывается с целью детализации, подтверждается ещё, например, наблюдаемыми количественными соотношениями синонимов с положительной и отрицательной оценкой. Ср., например, синонимию слова *лицо*: *лик* (положительная оценка), но *рожа, морда, мурло, моська, харя, рыло, ряшка* и др. (отрацательная оценка). Как видно, существенно преобладают синонимы с отрицательной оценкой для косвенного обозначения причины отрицательной оценки.

Возникает вопрос также о том, наблюдается ли доминирование вводных слов с отрицательной оценкой в аспекте употребительности их в письменных текстах, а также при мгновенной реакции носителей русского языка и при продуманной.

Экспериментальные данные показывают, что при мгновенной реакции предпочтительным является выбор носителями русского языка вводных слов с положительной оценкой из вводных слов разных семантических групп и с разной оценочной семантикой. Эксперимент был проведён с 50 студентами-филологами Таганрогского института в январе 2024 года. Им было предложено приведённое далее задание.

**Задание.** Мгновенно, не задумываясь, напишите одно предложение с одним любым вводным словом, выбрав его из приведённого списка: *итак, следовательно, к счастью, вероятно, по-моему, значит, во-первых, к несчастью, по словам соседа, к сожалению, по-твоему, к огорчению, к моей радости, наверно, возможно.*

Результаты эксперимента оказались такими: 50 испытуемых составили 50 предложений со следующими вводными словами, которые представлены далее с учётом их количественно нисходящей последовательности:

1) **к счастью** 30 (60%): *К счастью, всё сложилось именно так, как задумывалось мной; К счастью, сегодня хорошая погода; К счастью, на свете есть вкусная еда; К счастью, я жива и здорова; К счастью, я не опоздала на поезд; К счастью, сегодня я сдала экзамен* и др.;

2) **к моей радости** 6 (12%): *К моей радости, новый год начинается весьма хорошо; К моей радости, я сегодня не волнуюсь* и др.;

3) **итак** 5 (10%): *Итак, я доволен; Итак, мы рады приветствовать вас на этом празднике; Итак, позади многие месяцы учёбы, которые привнесли многое-многое в мою жизнь* и др.;

4) **вероятно** 3 (6%): *Он, вероятно, даже не думал о том, что ждёт его сегодня в этот дивный, солнечный день; Вероятно, он был счастлив сегодня увидеться с ней* //

5) **по-моему** 3 (6,0%): *По-моему, сегодняшний день был одним из лучших дней в моей жизни;*

6) **к огорчению** 1 (2%): *К огорчению, эти шесть лет в институте прошли слишком быстро...* //

**следовательно** 1 (2%): *Следовательно, радость у меня;*

7) **по словам соседа** 1 (2%): *По словам соседа, сегодня обещают хорошую погоду;*

8) **к несчастью** 0 (0%).

Как видно, при мгновенной реакции носители русского языка предпочитают использовать вводные слова с положительной оценкой; ср.: *к счастью* 60%, *к моей радости* 12%, т.е. 72%, и к

огорчению 2%., к несчастью 0%, т.е. 2%. Значит, в памяти респондентов сильнее закреплены вводные слова с положительной оценкой, чем с отрицательной, и это объясняет то, что при мгновенной реакции они возникают первыми. То, что вводные слова именно с положительной оценкой прочнее закреплены в памяти, наверное, можно объяснить установкой русского народа на оптимистичное восприятие действительности. Подтверждают это данные Национального корпуса русского языка [14], которые основаны уже на материале результатов не мгновенной, а продуманной реакции, отражённой в письменных текстах; ср., например, количество употреблений вводных слов в текстах *к счастью* (9291 пример), *к моей радости* (72 примера) и *к несчастью* (1610 примеров). Надо подчеркнуть, что высказанное предположение основано, как было сказано, на экспериментальных данных, отражающих мгновенную реакцию носителей языка, и на продуманных письменных текстах. В живой же спонтанной речи сопоставление вводных слов с указанными оценками показало противоположное: в ней «гораздо чаще встречаются вводные слова, выражающие досаду, сожаление, и функционально, и семантически они богаче» [18, с. 385]. Значит, выявленная зависимость между значением оценки, выражаемой вводными словами и частотностью их использования, требует указания на сферу употребления – на устную, спонтанную, речь или на письменную, продуманную.

Наложение на семантическую классификацию вводных слов классификации стилей и жанров выявляет свои зависимости.

В определённых стилях и жанрах общения, требующих полного усвоения и запоминания информации, обязательно присутствуют достаточно строго закреплённые за этими стилями и жанрами вводные слова. Так, лектор на обучающей лекции широко использует вводные слова, помогающие слушающему структурировать сообщаемое в виде плана (*во-первых, во-вторых* и т.д.), а также акцентирующие внимание на причинно-следственных отношениях (*следовательно*), выводе (*итак*). Это, безусловно, забота о получателе информации, помощь ему в осмыслении и запоминании её. В учебниках же, т.е. в письменной форме, предпочитается не словесное обозначение последовательности, а их цифровое соответствие; например, вместо вводного слова *во-первых* используется 1) или 1.

Следует отметить, что вводные слова, обозначающие последовательность, имеют ограничения в количественном употреблении. Чем дальше место в последовательности от её начала занимает вводное слово, тем реже его использование. При этом существенное частотное доминирование приходится только на два жирно выделенных далее вводных слова: *во-первых* и *во-вторых*, что показывают данные Национального корпуса русского языка: ***во-первых* 26 154, *во-вторых* 20 697**, *в-третьих* 4152, *в-четвёртых* 847, *в-пятых* 283, *в-шестых* 92, *в-седьмых* 46, *в-восьмых* 12, *в-девятых* 8, *в-десятых* 10, *в-одиннадцатых* 1, *в-двенадцатых* 0, *в-тринадцатых* 0, *в-четырнадцатых* 0, *в-пятнадцатых* 0, *в-сотых* 0, *в-тысячных* 0, *в-миллионных* 0 и т.д. [13]. Таким образом, последовательность указанных вводных слов, теоретически не имеющая ограничений (т.е. являющаяся незамкнутой), практически же (функционально) является ограниченной. Границы зафиксированной последовательности вводных слов, реально используемых носителями русского языка, представлены словами от *во-первых* (26 154 употребления) до *в-одиннадцатых* (1 употребление) [13]. Последовательность рассматриваемых вводных слов, как правило, употребляется при перечислении небольших количеств; например: *Надо закупить: во-первых, картофель; во-вторых, помидоры; в-третьих, лук*. Это означает, что применительно и к последовательности вводных слов не наблюдается превышения  $7+/-2$  единицы, поскольку кратковременная память, что было выявлено Джорджем Миллером, не может сохранять более указанного количества. При необходимости же систематизировать большие количества, фиксируемые обычно в письменной речи, обращаются уже не к вводным словам, а к цифровой последовательности (1. ‘один’... 2 ‘два’ / 1) ‘один’...2) ‘два’) или буквенной (а)...б...), которая является уже замкнутой в силу ограниченного количества букв.

Зависимость используемых вводных слов от стиля и жанра проявляется, например, ещё в том, что эмоционально-оценочные вводные элементы в современном газетном тексте составляют всего 8,7%, а контактоустанавливающие в проанализированном объёме материала вообще не зафиксированы [20].

На семантическую классификацию вводных слов должна быть наложена ещё классификация вводных слов, используемых конкретным носителем языка. Действительно, качественно-количественное соотношение вводных слов в как бы совокупной речи значительного количества создателей письменных текстов, представленных, например, в Национальном корпусе русского языка, – это одно дело. Другое – в речи одного конкретного говорящего / пишущего. То или иное вводное слово может стать для носителя языка любимым, а потому употребление его может стать автоматической речевой привычкой. В этом плане показательна, например, роль вводного слова *факт* в создании образа Давыдова – героя романа М.Шолохова, которая заключается в усилении говорящим значения достоверности сообщаемого, а следовательно, опережает предполагаемое им сомнение слушающего в услышанном: «Сознательность у вас хорошая, факт!»; «Это же страшно важно, факт!» (М.Шолохов. Поднятая целина). Научными исследованиями также доказано, что авторство текста можно определить и по частотности вводных слов [12;8, 41-47 и др.].

Особый интерес представляет использование вводных слов таким носителем русского языка, речь которого отнесена к элитарной. Однако данные исследования единичны, хотя их результаты были бы весьма значимы как для лингвистики, так и для методики её преподавания. В этом плане важен материал статьи Г.Г. Инфантовой. Он представляет собой извлечения из речи доктора филологических наук П.В. Чеснокова, который отнесён ею к такому типу носителей языка, «которые не просто воспроизводят языковую систему с соблюдением её требований, но и обогащают её» [9, 16], причём «на уровне метаязыка» [9, 16]. В статье не был затронут вопрос употребления учёным вводных слов, но представленный в ней материал позволяет в какой-то степени рассмотреть и этот вопрос применительно сразу и к устной речи, и к письменной. Устная речь П.В. Чеснокова в указанной работе представлена извлечениями из его лекции и из обыденной разговорной речи. Судя по этим извлечениям, в лекции профессор часто использовал соответствующие научной речи вводные слова: *значит, конечно, наверное:*

*«Значит // в чём-то и нам нужно искать специфику сложного синтаксического целого; Значит // тема где здесь? // Значит / здесь такого рода построения возникают / своеобразные // Мы с вами говорим о том / что в каждой логеме / а значит / и в суждении / разновидности логемы / должно быть понятие / отражающее предмет мысли / субъект / и понятие / которое...//*

*То новое / что мы сообщаем о предмете / нужно / конечно / осмысливать // Нет, конечно // Вот наш выдающийся отечественный лингвист Лев Владимирович Щерба / вам это имя знакомо / конечно из курса общего языкознания //*

*Ну/ вы из курса психологии / физиологии / наверное помните учение выдающегося нашего учёного Павлова...//» [9, 11-15].*

В названной статье в извлечениях из обыденной разговорной речи П.В. Чеснокова наблюдается использование говорящим вводных слов *наверное* и *по-моему*:

*«Месяцев наверно // По-моему абстрактный ещё можно //» [9,11-15].*

В приведённых фрагментах из дневника развития речи и мышления Андрюши, который вёл П.В. Чесноков, т.е. уже в письменной форме речи, наблюдается использование вводного слова *разумеется*: «...словом «баба» он обозначал любую пожилую женщину, словом «дядя» – любого мужчину, словом «мама» – любую молодую женщину, хотя, **разумеется**, благодаря чувственным образам отлично отграничивал свою маму, своего дядю (отца), свою бабу от всех прочих людей», «Все слова, употребляемые Андрюшей в этот период, продолжают носить обобщающий (**разумеется**, обобщение лишь поверхностное) характер...» [9, 15].

Даже такой небольшой по объёму материал, зафиксированный Г.Г. Инфантовой, но весьма ценный особенно из-за записи устной речи показывает, что носители элитарной речевой культуры считают необходимым достаточно часто использовать вводные слова с учётом потребности в них, обусловленной устной или письменной формой общения, а также спецификой конкретных коммуникативных задач.

Рассмотрение использования вводных слов в речи требует классификации их с учётом ещё возраста носителя языка. Эта проблема была в лингвистике поставлена давно. Так, наблюдения А.Н. Гвоздева над речью своего сына показали, что необходимость использовать вводные слова возникает у ребёнка после 2 лет. Им отмечено, что первым вводным словом для ребёнка стало слово *пожалуй*: «\*Паза'льй, на'да кафе'йни приньсьти'\* – Пожалуй, надо кофейник принести...»



[5, 48]. Но, возможно, то, что именно оно появилось первым в речи сына учёного, могло быть обусловлено влиянием частого повторения этого слова именно его родителями. Значит, поставленная А.Н. Гвоздевым проблема, связанная с выявлением того, с какого именно слова начинается использование вводных слов в речи малыша, остаётся ещё не решённой.

Анализ речи школьников начальной школы показал, что наиболее частотным является вводное слово *например* [2, 12]. Это обусловлено уже методикой обучения, требующей подтверждения теоретического положения примером. Специфика языка изучаемого предмета пополняет речь школьника типичными для него вводными словами. Так, на уроках математики требуется использование вводных слов *значит, следовательно, итак*; при анализе художественных произведений уже иных – *по-моему, по мнению автора* [2, 12].

Описанную в научной литературе морфологическую классификацию [7] также можно наложить на семантическую, чтобы увидеть зависимость между семантической группой этих слов и их частеречной принадлежностью и грамматической формой.

Так, в семантической группе вводных слов со значением оценки сопутствующих ей чувств говорящего используются, как правило, только существительные, причём абстрактные (а потому в форме единственного числа) и обычно только в 3 предложно-падежных формах, имеющие разную продуктивность, многочисленность и частоту употребления:

1) в форме дательного падежа с предлогом *к* (*к счастью, к несчастью, к радости, к огорчению, к досаде, к прискорбию, к сожалению, к удивлению, к изумлению, к ужасу, в стыду* и др.), отнесённой В.В. Виноградовым к продуктивному в книжном языке типу [4, 67];

2) в форме дательного падежа с предлогом *по* (*по счастью, по несчастью*), употребляющейся редко в отличие от *по моему мнению* [4, 68];

3) в форме винительного падежа с предлогом *на* (*на радость, на счастье, на беду*), отнесённой В.В. Виноградовым к числу немногочисленных [4, 68].

Приведённый список показывает, что синтаксическая функция вводных слов с рассматриваемым значением вносит ограничения в реализацию полной парадигмы указанных существительных [21, 229].

Как видно, в функции вводных слов анализируемой семантической группы используются переосмысленные предложно-падежные формы существительных с пространственным значением, которое актуализируется предлогами *к, по, на*. Переосмысление заключается в том, что исходно пространственное значение обретает классифицирующее оценочное значение. Такое переосмысление может идти тремя основными путями, что обуславливается различием приведённых выше предложно-падежных форм. Так, форма дательного падежа с предлогом *к* не в функции вводного слова обозначает пространственное значение направленности к обозначенному объекту-цели (*Мы идём к счастью*). При вводности же (*К счастью, мы идём*) осознаётся уже как оценочное. Иными словами, содержание предложения, которое оценивается вводным словом, должно быть отнесено слушающим (по замыслу говорящего) к обозначенной оценке и сопутствующему ей чувству, т.е. отнесено к другой классификации.

Форма дательного падежа существительного с предлогом *по* в функции вводного элемента также служит средством оценочной классификации содержания предложения, характеризуемого этим элементом, но по-иному, поскольку в основе этой предложно-падежной формы лежит иное пространственное значение – ‘предмет, по которому происходит перемещение’ (ср.: *Мы уже плыли по реке* и *По счастью, мы уже плыли*).

В функции вводного слова оценочное значение приобретает также существительное в форме винительного падежа с предлогом *на* (*На счастье, мы уже плыли*). Но это происходит также иным способом, поскольку опирается уже на иное пространственное значение – на значение ‘направленность сверху вниз’ (*положили на стол*).

Важно обратить внимание на то, что в этой семантической группе при трансформации предложно-падежной формы существительного, связанной с функцией вводного слова, исходно выраженная положительная или отрицательная оценка сохраняется; ср.: *Мы идём к счастью* и *К счастью, мы идём*. В вводных же словах, соотносительных со словами других частей речи, но также со значением степени достоверности, оценка иногда может меняться вплоть до почти противоположной; ср.: *Он может* (‘наличие полной уверенности в возможности’) *сделать это* и *Он,*

*может* ('отсутствие полной уверенности, наличие сомнения'), *сделает это. То, что это правильно, очевидно* (высокая степень достоверности обеспечивается отсутствием вводности и осмыслением исходной связи со зрительным восприятием – 'очаи видно') и *Это, очевидно, правильно* (наличие вводности снимает высокую степень достоверности и допускает сближение не только с вводным словом *безусловно*, но и с вводным словом *возможно*).

Наложение морфологической классификации (при наличии и синтаксической) на семантическую группу контактоустанавливающих вводных слов, показывает, что в отличие от рассмотренной семантической группы оценки и чувства здесь используются, можно сказать, только глаголы. Количество форм, употребляемых в функции вводных слов с указанным значением, тоже ограничено, т.е. используется не вся парадигма, как и у рассмотренных выше существительных. Закономерно, что обычно используются формы изъявительного наклонения настоящего времени и повелительного наклонения 2 лица единственного и множественного числа. Возможно присоединение к этим формам, в зависимости от формы, частиц или только *ли* (*видите ли*), или только *же* (*вообрази же*). Первая утрачивает значение вопросительности, а вторая – усилительное значение.

Для названной функции выбираются глаголы, исходно связанные с глаголами определённой семантики, но в большей или меньшей степени утратившие её. Исходной для трансформации семантикой является следующая семантика:

- 1) зрительное восприятие: *видишь (ли) / видите (ли)*
- 2) воображение, представление: *вообрази (же) / вообразите (же); представь (же) / представьте (же);*
- 3) слуховое восприятие: *послушай (же) / послушайте (же)*
- 4) предположение о наличии исходной информации у слушающего: *знаешь (ли), знаете (ли)*
- 5) доверие к сообщаемой информации: *поверь (же), поверьте (же); веришь (ли), верите (ли)* и др.

При морфологической классификации надо учитывать форму лица глагола, используемого в функции контактоустанавливающего вводного слова. Обычно для этого берутся формы 2 лица: *понимаешь (ли) / понимаете (ли); пойми (же), поймите (же), согласитесь (же)*. Но не только эти формы. При подключении дополнительной семантики в виде призыва к совместному осмыслению-рассуждению используется форма 1-го лица мн. числа (глаголов будущего времени совершенного вида) с исключением использования частицы *ли* и, как правило, не употребляющейся частицы *же*: *скажем, допустим, предположим*. Такие вводные слова занимают промежуточное положение, совмещая организационную (контактоустанавливающую) и содержательную (информационную) функцию. Последняя в данном случае реализуется при обозначении степени достоверности сообщаемого.

Классификация вводных слов, распределяющая их с учётом сильной и слабой позиции, также может быть осуществлена и соответственно наложена на другие классификации. Как известно, выбор позиции анализируемых слов зависит от этапа оценки говорящим потенциала своего собеседника в восприятии им передаваемой информации. Эта оценка осуществляется до начала или в конце говорения, но может осуществляться по ходу его, т.е. корректироваться, от чего и зависит место вводного слова в предложении. Указанная способность вводных слов «двигаться по словесному "пространству" предложения» была подчёркнута В.В. Виноградовым [4, 67].

Считается, что «наиболее сильной позицией для вводных единиц является интерпозиция. Ср.: *«Может быть, именно белые ночи открыли северным мастерам тайну линии, силуэта? <...>; Книга, может быть, наиболее сложное и великое чудо <...>; ... одно и то же настроение. Мирное такое, задумчивое, может быть <...>»* [24, 232]. Именно в этой позиции проявляется наиболее отчётливо значение вводности в отличие от препозиции, поскольку в препозиции «вводные конструкции сохраняют многие свойства тех единиц языка, на базе которых они сформировались, поэтому иногда трудно отграничить сложные предложения от предложений с вводными единицами» [24, 233]. Безусловно, сильная позиция способствует достижению желаемого в коммуникации результата, особенно потому, что вводные слова в интерпозиции обычно акцентируются в устной речи благодаря паузам.

Несмотря на сказанное, указанная сильная («срединная») позиция вводных слов не является для них наиболее типичной. Потому она не может быть наиболее прочно закреплённой в языковой памяти. Это подтверждают результаты лингвистического эксперимента, проведённого 14 декабря 2023 года со студентами 1-го курса Таганрогского института, причём (что очень важно) с не филологами. Автором данной статьи был предложен испытуемым список вводных слов с просьбой написать с ними одно предложение. Оказалось, что во всех предложениях вводные слова использованы в начальной позиции, т.е. в слабой позиции, но при этом они, как правило, относятся ко всей информации. А это значит, что они выполняют свои функции по отношению ко *всему объёму* информации, заключённой в предложении. Следовательно, для носителей русского языка более важной для коммуникации является не сильная, а начальная слабая позиция вводных слов. При этом важно обратить внимание на то, что и в начальной позиции вводное слово может относиться не ко всей, а только к части информации. Но для этого слово, характеризующее вводным, должно быть логически выделенным; ср.: *Конечно, катер придёт* и *Конечно, катер **придёт***.

Полный охват информации свойственен также вводным словам, находящимся в абсолютном конце предложения. Однако в этом случае вводные слова приобретают ещё и присоединительную функцию, в результате чего может возникать даже переосмысление информации, что замедляет процесс осмысления слушающим полученной информации. Поэтому по степени простоты, лёгкости восприятия информации слушающим конечная позиция вводных слов, несмотря на полный охват информации, наверно, занимает последнее место, второе – срединная позиция – второе, первое – начальная позиция. Это и объясняет соответствующую частотность употребления вводных слов в перечисленных позициях.

В многоаспектной классификации вводных слов необходимо использовать классификацию и по наличию / отсутствию параллельности форм у вводных слов, а также у вводных слов и вводных сочетаний слов и по частотности их употребления. К таким параллельным формами относятся: *наверно / наверно, может / может быть, должно / должно быть, видимо / по всей видимости, кстати / кстати сказать, представьте / представьте себе* и др. Редуцированные, условно говоря, вводные слова, будучи относительно короткими, предположительно должны быть более употребительными в разговорной устной речи. Но в письменной, как показывают данные Национального корпуса русского языка, может доминировать и более «длинная» форма вводного слова. Так, *наверно* в его материалах зафиксировано в 16336 примерах, а *наверно* в 48461 примере [14 (с возможной степенью погрешности)]. Что же касается выбора между вводным словом и вводным сочетанием, то и в письменной речи чаще употребляется первое как более сокращённое по сравнению со вторым: *кстати* 43006 и *кстати сказать* 1894 [14 (с возможной степенью погрешности)]. Это обусловлено общей тенденцией к экономии усилий, на которую обращал внимание ещё Л.В. Щерба как на хорошо известное: «... в силу присущей (в пределах исторического опыта) людям тенденции к экономии труда (не касаюсь здесь генезиса этой тенденции, так как это завело бы меня слишком далеко), эти возможности реализуются одинаковым образом у всех членов группы или по крайней мере могут так реализоваться, а потому во всяком случае ни у кого не вызывают протеста (факты так общеизвестны, что на них нечего настаивать)» [29, 30].

Безусловно, интересные выводы может дать наложение многоуровневых классификаций вводных слов в современном русском языке и в других современных языках [11].

Это же можно сказать и о сопоставительном анализе классификаций в плане синхронии и диахронии [6].

Итак, представленный вариант поисков многоаспектной классификации вводных слов, которую можно создать путём «портретирования», если, как уже было сказано, применять этот термин не только к отдельным словам, а к системе слов, показывает, что она становится уже возможной благодаря накопленному опыту. В статье же представлены лишь контуры такой возможной классификации, а потому требуются дальнейшие исследования, которые позволили бы уточнить и обогатить её.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян, Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. – М.: Просвещение, 1966. – М.: Просвещение, 1966. – 305 с.

2. Баканова, Е.В. Пропедевтическое изучение вводных слов на основе текста как средство развития речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Самара, 2000. – 18 с.
3. Валгина, Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1973. – 424 с.
4. Виноградов, В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С.53-87.
5. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. – М.: КомКнига, 2005. – 320 с.
6. Глухова, В.А. Структурно-семантические особенности функционирования вводных единиц в русском литературном языке XVIII века: автореф. дис. ...канд. филол. наук. МОПИ им. Н.К. Крупской. – М., 1973. – 26 с.
7. Грамматика русского языка. Т.II. Ч. 2. – М.:АН СССР, 1960. – 440. с.
8. Инфантова, Г.Г. Вариант подхода к определению авторства // Вестник Пятигорского гос. лингв.ун-та. № 4 – 2008, с. 41-47.
9. Инфантова, Г.Г. П.В. Чесноков как носитель элитарной речевой культуры // Языковые единицы: логика и семантика, функции и прагматика. – Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 1999. – С. 9-17.
10. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление. – М.: УРСС, 2002. – 220 с.
11. Лебедева, Е.А. Вводные модусные показатели в англоязычных аналитических медиатекстах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2013. – 26 с.
12. Мухин, Н.Ю. Вводные компоненты как средство выражения и установления авторства текста: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – 2002. – 22 с.
13. Национальный корпус русского языка [https:// www.ruscorpora.ru/](https://www.ruscorpora.ru/) (дата обращения: 15.10.2023)
14. Национальный корпус русского языка <https://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 06.03.2024)
15. Немич, Н.Н. Лексикографическое портретирование синонимичных конституентов поля семантики невыразимого // Известия ЮФУ. Филол. науки, 2022, № 2 . – С. 34 – 46.
16. Пантелеева, Е.А. Коммуникативно-прагматические свойства вводных и вставных элементов в современном русском языке (На материале художественных и публицистических текстов): автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 24 с.
17. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
18. Рамазанова, Р.З. Вводные слова как средство выражения эмотивности / <https://cyberleninka.ru/article/n/vvodnye-slova-kak-sredstvo-vyrazheniya-emitivnosti/viewer>
19. Рамазанова, Р. З. Функционирование контактоустанавливающих вводных слов в современной русской речи // Русский язык в школе. – 2017. – № 8. – С. 58–64. .
20. Рачук, Н.В. Функционирование вводных элементов в современном газетном тексте: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – СПб, 1999. – с. 19.
21. Русская грамматика. Т.II. – М.: Наука, 1982. – 710 с.
22. Русский язык. Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 431 с.
23. Рюкова, С.А., Филимонова, Е.А. Языковые способы реализации персуазивности // Вестник Башкирского ун-та, 2016. Т.21, № 2. T[https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sposoby-realizatsii-persuazivnosti/ viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sposoby-realizatsii-persuazivnosti/viewer)
24. Современный русский язык. В 3 ч. Ч. 3. Синтаксис / В.В. Бабайцева, Г.Г. Инфантова, Н.А. Николина, И.П. Чиркина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 604 с.
25. Тимошенко, Е.И. Вводные слова и конструкции как признак семантической неэлементарности предложения // Вестник МЛПУ, №1., 2022. <https://cyberleninka.ru/article/n/vvodnye-slova-i-konstruktsii-kak-priznak-semanticheskoy-neelementarnosti-predlozheniya>
26. Чесноков, П.В. О соотношении предикативности и актуального членения предложения // Языковые единицы: логика и семантика, функции и прагматика. – Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 1999. – С. 72-80.
27. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.
28. Шерстяных, И. В. Лексикографическое портретирование слова (на примере интегрального описания слова «жизнь») // Вестник Иркутского гос. лингвист. ун-та, 2011, № 2 (14). С. 62 – 68.
29. Щерба, Л.В. О Трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Он же Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. – С. 24-39.

**ТЕОРИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ П.В. ЧЕСНОКОВА С ПОЗИЦИЙ БИОСЕМИОТИКИ, БИОЛОГИЧЕСКОЙ И КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ, ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И ДИАХРОННО-ТИПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье авторы обосновывают актуальность теории семантических форм мышления П.В. Чеснокова в контексте современных лингвистических теорий биосемиотики, биологической и когнитивной лингвистики, экологического и диахронно-типологического подходов к исследованию языка.

**Ключевые слова:** язык, семантические формы мышления, биосемиотика, биологическая теория, когнитивная лингвистика, экологический подход, диахронно-типологический подход.

**O.N. Ikonnikova, S.S. Kalinin**

**THE THEORY OF SEMANTIC FORMS OF THINKING BY P.V. CHESNOKOV IN CONTEXT OF BIOSEMIOTICS, BIOLOGICAL AND COGNITIVE LINGUISTICS, ECOLOGICAL AND DIACHRONIC-TYOPOLOGICAL APPROACHES TO THE LANGUAGE STUDY**

**Abstract.** In the article the authors substantiate the relevance of the theory of semantic forms of thinking by P.V. Chesnokov in context of the modern linguistic theories of biosemiotics, biological and cognitive linguistics, ecological and diachronic-typological approaches to the study of language.

**Key words:** language, semantic forms of thinking, biosemiotics, biological theory, cognitive linguistics, ecological approach, diachronic-typological approach.

Одной из основополагающих теорий П.В.Чеснокова является теория семантических форм мышления. В своих исследованиях П.В. Чесноков обосновывал существование в человеческом мышлении двух типов мыслительных форм: универсальных логических форм и форм национальных, связанных с особенностями грамматического и лексического строя конкретных языков, которые он именовал как «семантические формы мышления». Те и другие локализируются в единой сфере человеческого мышления, будучи неразрывно связанными друг другом, при этом семантические формы как частные наслаиваются на логические формы, обладающие характером всеобщности [16, 117].

Теория семантических форм мышления является актуальной в контексте семиотики, биологической и когнитивной лингвистики, экологического подхода к исследованию языка.

Наряду с П.В. Чесноковым, А.Ф. Лосев отмечал, что «язык есть действительность мышления, определенным образом осуществленное и организованное мышление» [8,248]. А.Е. Кибрик в своих работах указывал, что универсальные свойства языка определяются единством его функциональной природы, которая реализуется в языковой действительности и является звеном между действительностью, мышлением и языком [6, 198]. При этом, как писал Г.В. Колшанский, субъективный характер отображения какой-либо ситуации в мышлении человека связан с направленностью субъекта на тот или иной признак факта, ситуации [7, 92]. Здесь также можно провести некоторые параллели с биологической теорией познания, в которой семантические описания возникают в результате рекуррентного взаимодействия между двумя или более коммуникантами (организмами) в определенном лингвистическом поле [10, 249-250]. При этом лингвистическое поле, представляя собой набор всех возможных вариантов лингвистического поведения, формируется на пересечении онтогенетического врожденного поведения и коммуникативного поведения [10, 251], при этом коммуникативное поведение может быть как врожденно обусловлено, так и приобрете-

но. Говорящий может предположить, что нечто присутствует в сознании слушающего благодаря экстралингвистическому или лингвистическому контексту. На основе экстралингвистического контекста говорящий может считать, что и он сам и слушающий одинаково воспринимают и тем самым одинаково осознают некий окружающий объект действительности [15, 281, 285].

Одним из центральных понятий биологической теории познания У. Матураны – Ф. Варелы является понятие наблюдателя, который и является основным субъектом языковой деятельности (у У. Матураны для наименования такой деятельности используется термин *linguaging*). Важно отметить, что с позиции биологической теории познания наблюдатель, видя два объекта взаимодействующими в потоке жизнедеятельности, тем самым описывает их в языке [22, 155]. Соответственно, языковые описания существуют преимущественно как координации координаций взаимодействия между собой наблюдателя с окружающей средой [24, 19-20]. Таким образом, процесс порождения языковых описаний наблюдателем в координационной зоне взаимодействия его с окружающей средой можно считать процессом биологическим.

У. Матурана в своих исследованиях также обсуждает понятие человека с точки зрения биологии познания. С позиции данной теории человек в роли наблюдателя образует вместе с окружающей средой экологическое единство принципиально нового типа [23, 464], которое может считаться особой функциональной единицей, формируемой наблюдателем совместно с той средой, в которую он погружен. В отношении же между средой и наблюдателем возникает зона взаимодействия особого рода, которая обычно именуется консенсуальной зоной.

При этом консенсуальную зону, посредством которой наблюдатель взаимодействует со средой и через которую происходит обратное взаимодействие среды с наблюдателем, можно сопоставить с так называемым умвельтом – понятием, известным из биосемиотики. Введенное в биосемиотику еще в 20-е гг. XX в. Я. фон Иксюлем, в настоящее время оно определяется следующим образом: умвельт – это совокупность таких особенностей окружающей среды, которые могут быть различимы организмом, помещенным в нее [20, 172]. Другими словами, умвельт – это фрагмент окружающего мира, центром которого выступает организм, который с его помощью устанавливает взаимоотношения с прочими сущностями окружающего мира [там же]. Примечательно в этом отношении название параграфа из цитируемой статьи К. Куллы и соавторов: «Организмы создают свои собственные умвельты» [там же]. Таким образом, умвельт есть зона, создаваемая организмом в процессе взаимодействия со средой, в которой он описывает этот процесс взаимодействия и те черты, которые являются значимыми для организма в процессе такого взаимодействия.

Отечественные лингвисты также писали о влиянии экстралингвистических факторов на функционирование языка. Так, В.З. Панфилов отмечал, что такие экстралингвистические факторы, как общественные, могут воздействовать на структуру языка и её развитие опосредованно, через мышление [13, 75]. В.Н. Ярцева полагала, что различия между языками находятся в сфере их общественно-функционального использования. Любая языковая система служит целям коммуникации, но формы и условия её применения связаны с конкретной общественно-исторической обстановкой [18, 7].

В связи с этим актуален термин «экология», заимствованный гуманитарными науками, в том числе лингвистикой, из биологических наук. В общем смысле под термином подразумевают зависимость языка и его окружения (по Э. Хаугену): «Экологию языка можно определить как изучение взаимодействия между данным языком и той средой, в которой он находится. Настоящей средой для языка является социум, в котором рассматриваемый язык используется в качестве одного из коммуникативных кодов, присущих этому социуму»<sup>1</sup> [19, 57].

Можно провести здесь следующую параллель из биосемиотики: появление и развитие различных знаковых средств и знаковых систем (в частности, знаковых систем коммуникации) неразрывно связано с процессом порождения формы и ее динамикой [20, 171]. С одной стороны, знаковая система должна рассматриваться отдельно от той динамики, которая её порождает и которая накладывает на нее определенные ограничения, с другой – именно системная организация организма связана с процессом порождения формы этих знаков [там же]: в то же время сама форма знаковых систем, используемых данным организмом, ее организация и организация самого орга-

---

1 Перевод наш. – Прим. О.И., С.К.

низма как системы определяет процесс интерпретации знаковых форм. По всей видимости, можно утверждать, что форма знаковых систем данного организма и процесс ее генерации определяет поведение данного организма и в области его координационных взаимодействий с окружающей средой и в его консенсуальной зоне. В то же время генезис определенной биосемиотической системы коммуникации ни в коей мере нельзя оторвать от того окружения, в котором находился или находится определенный живой организм либо же в котором происходило его развитие, как в онтогенетическом, так и в филогенетическом аспектах.

Здесь можно вплотную подойти к понятию семиотической ниши того или иного живого организма, которое также обсуждается в упомянутой выше статье К.Кулля, Т.Дикона и группы датских биологов. По определению, данному ими, семиотическая ниша представляет собой целостную совокупность знаков, сигналов и признаков, обнаруживаемых организмом в окружающей среде и допускающих осмысленную интерпретацию, поддерживая тем самым уже целостность и гомеостатическое равновесие самого организма [20, 172]. Представляется, что семиотические ниши могут рассматриваться не только в биологическом, но и в культурологическом смысле, поскольку осмысленность интерпретации тех или иных знаков либо сигналов обеспечивают лучшую приспособляемость организма к среде. При этом нужно учитывать, что в современной семиотике культура рассматривается как вторичная знаковая среда, созданная человеком, и что понятие текста в расширенном понимании, предложенном еще Ю.М.Лотманом (см., например, [8, 11]), может быть применимо не только к совокупности вербальных знаков, упорядоченной по определенному принципу и объединенной общим смыслом, но и к знаковым системам другой природы, например, произведениям искусства или предметам материальной культуры. При этом с семиотической точки зрения язык может пониматься как всякая коммуникационная система, которая использует знаки, упорядоченные по особым принципам [8, 14]. Таким образом, невербальные системы коммуникации живых организмов могут также рассматриваться как своеобразные языки, равно как и системы материальной культуры. О последних Ю.М.Лотман писал, в частности, что искусство представляет собой вторичную моделирующую систему, т. е. такую коммуникационную структуру, которая «надстраивается» над уровнем естественного человеческого языка и является построенной по его принципам [8, 16]. Здесь можно сослаться на уже упоминавшуюся ранее биологию познания, а именно на то, что понимается в ней под культурным поведением [10, 243]: оно рассматривается как сохраняющая из поколения в поколение стабильность поведенческих схем, которые приобретены в онтогенезе за счет коммуникативной динамики социального окружения. Таким образом, данное определение, как нам представляется, приложимо не только собственно к человеку разумному и его культуре, но, по всей видимости, и к некоторым другим животным. Исходя из этого, можно высказать предположение, что какие-либо доязыковые либо предъязыковые семантические формы мышления имеются и у животных, по крайней мере, у высших животных. Помимо прочего, можно высказать предположение и о градуальном развитии предлогических форм мышления, по меньшей мере, у высших животных, что лежит в рамках концепции П.В. Чеснокова о сущности логических и семантических форм мышления и расширяет ее, перенося рассмотрение на более широкий круг семиотических явлений.

Следовательно, с биосемиотической точки зрения могут рассматриваться и те системы, которые в представлении традиционной лингвистики собственно коммуникативными системами не являются. Несомненно, что их функцией является коммуникация, т. е. информационный обмен. Таким образом, в этом отношении подобного рода системы становятся подобными естественному языку, хотя при этом они вторичными моделирующими системами по классификации Ю.М.Лотмана также не являются. Уместно в связи с этим привести также цитату из книги У. Матураны и Ф. Варелы «Древо познания», связанную с тем, что «люди – не единственные животные, в социальной жизни которых возникают лингвистические поля» [10, 252]. Так, коммуникативные система ряда видов высших животных могут быть отнесены к классу систем данного рода.

Еще одним примером подобной системы может служить геном любого живого организма, в частности, геном человека. Семиотический подход к анализу генома как особого типа текста разрабатывается рядом отечественных исследователей, в частности, С.Т.Золяном: см. статьи [3] и [4]. Примечательно в этом отношении высказывание С.Т.Золяна из второй его работы, где он говорит

о необходимости «рассматривать процессы обработки генетической информации как коммуникацию» [4, 114]. В этой же статье С.Т. Золян проводит ряд параллелей между естественным человеческим языком и свойствами генетического кода, касающихся, в частности, разграничения языка и речи, а также наличия в генетическом коде, подобно естественному языку, означаемого и означающего. Таким образом, у семиотических систем подобного рода – например, у обсуждаемого генетического кода – можно, по всей видимости, выделить и ряд функций, свойственных языку. Кроме уже обозначенной С.Т. Золяном коммуникативной функции сюда же можно отнести когнитивную функцию, а также интерпретативную и метаязыковую функции.

Таким образом, можно существенно расширить понятие языка как биосемиотического явления и определенным образом доопределить его, так чтобы не возникало традиционно постулируемого в языкознании «разрыва» между языком человека разумного, *homo sapiens*, и коммуникативными системами, других живых организмов, который в ряде исследований характеризуется как «пропасть» или «Рубикон». Среди таковых, например, можно отметить высказывание Е.Н. Панова как показательный пример взгляда на данную проблему: «Пропасть между принципами организации *естественных*<sup>2</sup> коммуникативных систем у всех изученных в этом плане животных... и языком людей настолько велика, что не может быть и речи о какой-либо эволюционной преемственности между этими двумя феноменами» [12, 21].

Представляется, что данное суждение является чересчур категоричным. Конечно, невозможно утверждать, что коммуникативные системы животных и язык человека разумного обладают идентичными чертами как со структурной, так и с функциональной точки зрения, однако между этими системами наблюдается больше сходства, чем различий. Так, представляется несомненным тот факт, что язык у человека разумного в том виде, в котором мы его видим, сформировался у нашего биологического вида постепенно, на основе каких-либо предъязыковых либо доязыковых форм. Такая идея достаточно давно обсуждается в языкознании: уже в трудах Н.Я. Марра имелись рассуждения о ручной речи, которая, по его гипотезе, предшествовала звуковой фонетической речи. Однако на том этапе развития науки о языке эти рассуждения были лишены достаточного уровня научной строгости. В последующий период развития лингвистики концепция жестового языка или жестовой речи, которая предшествовала этапу фонетического развития языка, получила более основательную научную базу. Так, в монографии Б.В. Якушина постулируется [17, 128-129], что фонетической членораздельной речи предшествовал так называемый этап озвученной пантомимы, на котором в качестве доминирующей коммуникативной системы использовались паралингвистические средства коммуникации, в том числе, жестикуляция, мимика, изменение положения тела, которые в дальнейшем стали сопровождаться использованием определенных звуковых сигналов. В этих сигналах можно видеть будущий прообраз фонетической членораздельной речи. Таким образом, на каком-то из этапов глоттогенеза параллельно должны были существовать фонетическая и кинетическая речь (в терминологии Б.В. Якушина – действие и озвучивание [17, 129]). Переход от одной формы мышления к другой неизбежно должен был сопровождаться изменением семантических форм мышления, поскольку мы полагаем, что доминирующая модальность коммуникации неизбежно связана с семантикой данной коммуникативной системы (здесь термин «семантика» понимается в семиотическом смысле, т.е. как интерпретация значений знаков данной семиотической системы). Исходя из этого, можно рассматривать параллельное развитие кинетической и фонетической коммуникативных систем на ранних этапах человеческого глоттогенеза как конкуренции моделирующих семиотических систем, поскольку каждая из таких систем представляет особые семантические формы мышления, которые, в конечном счете, можно рассматривать как модель мира, выражаемую в этой системе (определение моделирующей семиотической системы как знаковой системы, которая описывает некоторую модель мира см. в исследовании Вяч.Вс. Иванова и В.Н. Топорова [5, 8]). Таким образом, на развитие конкурирующих семиотических систем влияют не только общие законы, по которым эволюционируют такие системы, но и факторы среды, как природной, так и социальной либо протосоциальной, в условиях которой протекает это развитие.

---

2 Курсив и выделение Е.Н. Панова. – Прим.О.И., С.К.



Мы полагаем, что экологический контекст, в котором развивается языковая система, обуславливает также и неравномерность развития языков, архаичность одних языков в сравнении с другими языками. Так мы можем рассматривать экологический контекст, детерминирующий архаичность языковой системы. В частности, экологический контекст архаичного языка микроколлективов на материале салишских индейских языков связан с территориальной изолированностью его носителей. Изоляция, предельная ограниченность контактов с иноэтнической средой – идеальные условия для непрерывности культурной традиции и сохранения самобытных черт языка. Индейские языки салишской группы открывают перспективы для реконструкции предграмматической системы языка, характерной для древнейших этапов его развития. Идеи о влиянии среды, в частности, социальной среды на структурные и типологические характеристики языка, а также на меру его сложности как системы высказываются и на современном этапе развития языкознания: среди наиболее примечательных исследований такого рода нужно отметить статью Г. Лупьяна и Р. Дэйла [21], в которой на материале выборки более чем из 2000 языков показывается частичная детерминированность языковой системы структурой того социума, где этот язык служит средством коммуникации.

С позиций когнитивистики Н.Н. Болдырев отмечал, что когнитивный подход к исследованию языка предполагает не столько изучение объективных характеристик его единиц и категорий, сколько способов восприятия мира человеком, представленных в языковой семантике. Одним из главных методологических принципов такого подхода является положение о том, что человек не отражает мир в языке, а конституирует его с помощью языка в своем сознании [1, 10]. «Существует некоторый «пул» языковых техник, из которых каждый конкретный язык выбирает свою «надстройку». Набор техник, которые язык берет из фиксированного универсального репертуара, задает тот минимум стандартных требований к человеческому интеллекту, которым должен обладать любой носитель языка» [2, 20], по П.В. Чеснокову, это и есть логические и семантические формы мышления.

Когнитивная теория, по В.А. Плунгяну, воспринимает грамматику как отражение человеческого опыта познания мира (мотивированное когнитивными факторами), и апелляция к диахронии здесь является исследовательским приемом, так как ответить на вопрос, почему система устроена так, а не иначе, значит ответить на вопрос, каким образом эта система возникла [14, 354]. Таким образом, теория семантических форм мышления актуальна и для диахронической типологии. Диахронно-типологический подход позволяет выявить общезыковые (универсалии) и частные (доминанты) категории не только для истории одного конкретного языка, но и для истории языков разных групп. При сопоставлении истории языков разных групп возможно устранить лакуны, которые имеются в описаниях истории конкретных языков. Как справедливо отметил Р. Лэсс, провозглашая униформитарность в качестве ведущего принципа, в языковом изменении не допускается какое-либо изменение, которое не было бы зафиксировано в типологии: «Не существует ничего, т.е. никаких событий, последовательности событий, комбинации явлений, общих законов, что по каким-либо разумным причинам не могло бы существовать в настоящем, но было бы истинным для прошлого» [11, 84].

Можно заключить, что теория семантических форм мышления является актуальной в контексте современных лингвистических теорий и подходов в языкознании: лингвистических теорий биосемиотики, биологической и когнитивной лингвистики, экологического и диахронно-типологического подходов к исследованию языка. Развитие теории семантических форм мышления П.В. Чеснокова в контексте современных теорий и подходов на материале языков разных языковых групп является релевантным предметом исследования для лингвистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев, Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 4. – С. 10-20.
2. Демьянков, В.З. Культурные и цивилизационные параметры варьирования языков с когнитивной точки зрения // Когнитивные исследования языка. – Тамбов: Изд.дом ТГУ им. Г.Р. Державина, – 2008. – С. 28-38.
3. Золян, С.Т., Жданов, Р.И. Геном как (гипер)текст: от метафоры к теории // Критика и семиотика. – 2016. – № 1. – С. 60–84.
4. Золян, С.Т. Вновь о соотносительности языка и генетического кода // Вопросы языкознания. – 2016. – № 1. – С. 114–132.

5. Иванов, Вяч.Вс., Топоров, В.Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (древний период). – М.: Книга по Требованию– 2021. – 246 с.
6. Кибрик, А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфическое в языке). –М.: КомКнига– 2005. – 336 с.
7. Колшанский, Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. – М.: Наука– 1975. – 231 с.
8. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. – М.: Изд-во Моск. ун-та– 1982. – 480 с.
9. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста. – М.: Издательство «Искусство».– 1970. – 384 с.
10. Матурана, У., Варела, Ф. Древо познания: биологические корни человеческого понимания. – М.: УРСС, ЛЕНАНД– 2019. –320 с.
11. Николаева, Т.М. Теории происхождения языка и его эволюции – новое направление в современном языкознании. // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. –С. 79–85.
12. Панов, Е.Н. Парадокс непрерывности: Языковой рубикон: О непреодолимой пропасти между коммуникацией у животных и языком человека. – М.: Языки славянских культур. – 2012. – 456 с.
13. Панфилов, В.З. О соотношении внутрилингвистических и экстралингвистических факторов в функционировании и развитии языка // Теоретические проблемы современного советского языкознания. – М.: Наука – 1964. – С.75-90.
14. Плунгян, В.А. Проблема грамматического значения в современных морфологических теориях // Семиотика и информатика.– 1998. – Т.36. –С. 324–386.
15. Чейф, У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XI. Современные синтаксические теории в американской лингвистике. – М.: Прогресс, 1982. – С. 277– 316.
16. Чесноков, П.В. Семантические формы мышления и их параметры // Известия Южного федерального университета. – Филологические науки. – 2007. –№ 1-2. – С. 117–123.
17. Якушин, Б.В. Гипотезы о происхождении языка. Изд. стереотип. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. – 136 с.
18. Ярцева, В.Н. Универсалии и типологические исследования (Мещаниновские чтения). Редколл. В.Н. Ярцева, А.В. Десницкая, Ф.П. Филин, В.З. Панфилов. – М.: Наука.–1974. – С. 5-28.
19. Haugen, E. The ecology of language // The ecolinguistics reader: language, ecology and environment / edited by Alwin Fill, Peter Mühlhäusler. – London-New York: A&C Black– 2006. – P. 57–67.
20. Kull, K., Deacon, T., Emmeche, C., Hoffmeyer, J., Stjernfelt, F. Theses on biosemiotics: Prolegomena to a theoretical biology // Biological Theory. – 2009. – №4(2). – P. 167–173.
21. Lupyán, G, Dale R. Language Structure Is Partly Determined by Social Structure // PLoS ONE. – 2010. – №5(1): e8559. DOI:10.1371/journal.pone.0008559
22. Maturana, H.R. Biology of self-consciousness // Consciousness: Distinction and reflection. Ed. G. Trautteur. – Naples: Bibliopolis –1995. – P. 145–175.
23. Maturana, H.R. The nature of the laws of nature // System Research and Behavioral Science. – 2000. – №17(5). – P. 459–468.
24. Maturana, H.R. Anticipation and self-consciousness: Are these functions of the brain? // Constructivist Foundations. – 2008. – №4(1). – P. 18–20.

**Е.М. Азарко, Е.А. Макарова**

## **ОТНОШЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К ЦИФРОВОЙ ТРАНС- ФОРМАЦИИ В ФОКУСЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

**Аннотация.** Происходящая цифровая трансформация усиливает интерес в научной среде к вопросам образования и подготовки кадров для цифровой экономики. Изучены смысложизненные ориентации, проведен анализ семантического ядра текстов-эссе преподавателей высшей школы в отношении к цифровизации, цифровой трансформации и среде Интернет. Результаты могут быть использованы в психологическом консультировании; в психолингвистике.

**Ключевые слова:** психолингвистический анализ, семантическое ядро, цифровая трансформация, цифровые компетенции, смысловой подход, смысложизненные ориентации, ценности, цель, процесс, результат, локус контроля.

**E.M. Azarko, E.A. Makarova**

## **THE ATTITUDE OF HIGHER SCHOOL TEACHERS TO DIGITAL TRANSFORMATION IN THE FOCUS OF PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS**

**Abstract.** The ongoing digital transformation increases the scientific environment's interest to the issues of education and training for digital economy. The authors studied the meaning-life orientations and analyzed the semantic kernel of higher school teachers' essays texts in relation to digitalization, digital transformation and the Internet environment. The results can be used in psychological counseling and in psycholinguistics.

**Key words:** psycholinguistic analysis, semantic core, digital transformation, digital competences, meaning approach, meaning-life orientations, values, goal, process, result, locus of control.

**Введение.** Современная социально-экономическая модель общества обозначила потребность подготовки кадров для цифровой экономики. Цифровая трансформация, происходящая в обществе, затрагивает и область образования [7]. Цифровая грамотность старших поколений, в том числе и преподавателей, является адаптационным ресурсом в условиях информационного общества [12]. Ключевым специалистом, обучающим молодое поколение будущей профессиональной деятельности, а также профессиональным навыкам, цифровым компетенциям, является преподаватель. Транслируя основное содержание дисциплин, прямым или косвенным образом могут формироваться эмоционально-оценочные суждения, убеждения и мировоззренческие установки обучающихся в отношении цифровизации и овладении цифровыми компетенциями. Через слова, содержание текстов и диалог происходит взаимодействие в образовательной среде между разными поколениями преподавателей и студентов. Смысл слов может активизировать, побуждать, инициировать, направлять активность студентов, помогать решать противоречивые ситуации или усиливать их. Тем самым увеличивается значение языка и воздействующей, направляющей функции речи преподавателя. В науках о языке сформировались представления о различных видах анализа слов и текста – морфологическом, синтаксическом, лингвистическом, психосемантическом [3, 4, 6, 8, 17, 18, 19, 20, 21]. Текст рассматривается в первую очередь как продукт речемыслительной деятельности, а также как феномен и явление весьма многогранное, разнообразное и многоаспектное.

Согласно В.В. Красных, анализ текста проводится по параметрам: 1) конситуация – как экстралингвистическую реальность, в которой имеет место коммуникативный акт; 2) время; фактор времени; 3) последовательность реплик коммуникантов; 4) конкретный субъект – коммуникант, автор, порождающий конкретный речемыслительный продукт; 5) стимул к речевому действию и интенция порождения речи; 6) вербальная форма продукта речемыслительной деятельности; 7) реакция на конкретное речевое действие: есть реакция – вербальная или невербальная – на данное действие или ее нет; 8) структура текста: микротексты и макротексты; 9) логико-смысловое строение текста как фрагменты коммуникации; 10) конкретное речевое действие как минифрагмент коммуникации; 11) связи между речевыми действиями [6].

В.П. Белянин в психолингвистическом анализе текстов выделяет линию эмоционально-смысловых доминант. При характеристике текстов использует характеристики – «очень жизнеутверждающий», «энергичный»; показывает, что по своей эмоционально-смысловой доминанте текст может быть назван «весёлым» и «светлым». Компоненты текста депрессивного плана, несущие некоторую грусть и печаль по своей эмоционально-смысловой доминанте, могут являться «тёмными» и быть обусловлены желанием запугать и вызвать агрессивное отношение. Авторы текстов могут формировать достаточно редкие психологические модели, целью которых может быть усиление воздействия на читателей, слушателей [2].

Природа семантического представления является центральным вопросом в когнитивной науке: как представлены значения слов в нашем ментальном лексиконе? Этот и связанные с ним вопросы (что такое связь между языком и мышлением?) были в центре внимания в течение десятилетий и в ряде исследований. Один известный подход предполагает, что значение слова происходит в значительной степени от слов, с которыми оно встречается рядом в языковой среде. Этот подход, основанный на распространенности языка, лежит в основе большинства современных моделей языка в компьютерном обучении и искусственном интеллекте, а также он довольно хорошо предсказывает поведение человека. Подход контрастных семантических сетей, основанный на словесных ассоциациях, предполагает, что мы представляем слова во взаимосвязи таким образом, что слова с более сильными связями являются более семантически родственными, тесно связанными; таким образом, значение слова зависит от его положения относительно других слов в лин-

гвистической сети. Несмотря на различия, оба подхода включают в себя понимание того, что слова зависят друг от друга в своем значении. Это означает, что в обоих случаях некоторые слова зависят от других больше, чем другие. Мы называем их ключевыми словами: слова, которые наиболее связаны с другими словами и которые репрезентативно центрально расположены в ментальном лексиконе.

Другой способ определить ключевые слова – сосредоточиться на процессе, а не на результате построения сети. Семантические сети строятся путем присоединения новых слов к уже существующим в тезаурусе. Это также тесно связано с семантическим ядром и обеспечивает контекстуальное разнообразие. Слова, которые занимают центральное место в семантических сетях, как правило, отражают психологические важные категории [10, 11]. Анализ текстов у лингвистов и психологов несколько отличается. Лингвист изучает то, ЧТО усваивается психикой человека. Психолог сосредотачивается на психологических коррелятах лингвистической модели и процессах сознания человека при усвоении, восприятии или продуцировании лингвистической модели, т.е. то, КАК говорящие в действительности формируют предложения, понимают смысл, наполняют речь мотивационным воздействием [8].

Психика человека выступает как метасистемная характеристика регуляции поведения. Переживаемый опыт фиксируется психикой – «кодами», «паттернами», «моделями», «слотами», «внутренними метапрограммами», «ментальными картами», «схемами» [4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 15]. Ранее обозначали как фиксированный шаблон для упорядочивания конкретной информации, в котором большой объем информации можно было изобразить схематически для упорядочивания, структуризации, запоминания, хранения и дальнейшего развертывания в детальное описание.

S. Brennan, A. Galati & A. Kuhlen в статье «Два разума, один диалог: координация речи и понимания» показывают, что общение является совместной деятельностью, разделяют «речь» как форму трансляции смысла и «понимание» как способность переработки. Подчеркивают, что координация и интеграция когнитивных продуктов речи и процессов понимания происходит как *между* умами собеседников, так и *внутри них* [15]. По сути это один из примеров «схемы», «семантической сети», связанной с переключением локуса контроля.

В призме смыслового подхода внутренние «схемы» образованы ключевыми линиями-концептами личностных смыслов, мотивов, целей, смысложизненных ориентаций, ценностей, индивидуальных смысловых конструкторов [9]. По Д.А. Леонтьеву личностный смысл является формой субъективного отражения этого отношения в сознании субъекта, в его образе мира и «...эмоциональная индикация является ведущей формой презентации субъекту личностного смысла объектов и явлений действительности...» [9]. Во внутреннем мире и психике могут меняться субъективные связи между элементами ситуации и искажаться отдельные соотношения (пространственные, временные и др.). Индивидуальные структуры смысловой сферы могут претерпевать трансформации, переструктурирование образов целостной ситуации. У каждого человека формируется индивидуальная модель-схема взаимодействия с окружающим миром и людьми.

По мнению Л.Ц. Кагермазовой, учебный процесс понимается как групповой смыслообразующий контекст, регулирующий смыслообразование, создающий условия для самопроявления смыслов, усиления активности и познавательно-развивающих целей обучающихся. Подчеркивается актуальное намерение педагога – как интенция вступить в коммуникацию с учеником, как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода [5]. Возрастает роль преподавателя, направленно транслирующего смыслы, способные воздействовать на обучающихся.

В русле психологического подхода интересна динамика смыслообразования – центрация-децентрация смысла; генерация-дегенерация смысла. Объемные тексты говорят о наличии процессов генерации индивидуализированных смыслов и расширении представлений субъекта об изучаемом явлении. Тексты с небольшим объемом речевой продукции (несколько слов) сигнализируют об индифферентном отношении к происходящим изменениям, безразличии к изучаемым явлениям и фактам, к самому процессу; нет четкой личностной позиции, прослеживается отсутствие желания подумать; возможны односложные ответы [1].

**Методы.** Исследование организовано для слушателей курсов повышения квалификации, проводимых в Донском государственном техническом университете для преподавателей высшей школы Донбасса. Обследование проводилось анонимно, по желанию, с использованием сервиса YandexForms. Особенности выборки. Выборка образована из 81 преподавателя высшей школы разного возраста (22-70 лет). При анкетировании преподаватели отнесли себя к одной из 10 областей знания (из них – 39,5% – Экономика. Политология. Социология. Общественные и социальные науки; 14,8 % – Философия. Психология; 17,3% – Инженерные науки; 7,4% – Медицина; 6,2% – Лингвистика и науки о языке; 6,2% – Педагогика; 4,9% – Математика, информатика и науки о системах; 1,2 % – Сельское хозяйство; 1,2 % – Физика, химия; 1,2% – Науки о Земле).

Гипотезы: 1) тексты смысловых эссе могут отличаться в зависимости от уровня осмысленности жизни; 2) в текстах-суждениях о цифровой трансформации преподавателей могут наблюдаться эмоционально-оценочные суждения об индивидуальном отношении к изменяющемуся информационному обществу, цифровому пространству Интернет.

Цель: выявление семантического ядра в отношении к цифровой трансформации преподавателей высшей школы с разным уровнем осмысленности жизни.

Методы и методики. Применялись анкеты, тесты, контент-анализ текстов смысловых эссе, приемы математической статистики. Использовались: 1) методика «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева для изучения особенностей смысловой сферы; 2) написание смыслового эссе из 1-4 предложений – для изучения отношения к цифровой трансформации; 3) приемы математической статистики для сравнительного анализа Н-критерий Крускало-Уоллиса (критерий Kruskal-Wallis сервиса статистики socscistatistics). При обработке использовалось свободно распространяемое программное обеспечение для проведения лингвистического (морфологического) анализа текстов – сервис RusTXT, для выявления семантического ядра текстов – частотный анализ сервиса ADVEGO.

Обработка результатов включала систематизацию и описание результатов изучения смысложизненных ориентаций в подгруппах по возрасту (5 лет); анализ смысловых эссе, выделение семантического ядра и частоты встречаемости слов. При анализе текстов смыслового эссе учитывались позиции, предлагаемые в лингвистике и психологии. Далее сгруппированы эссе преподавателей с разным уровнем осмысленности жизни. В завершении отобраны характеристики индивидуальных особенностей установок-убеждений, мотивов, целей, ценностей, индивидуальных смысловых конструктов.

**Результаты.** В Таблице 1 представлен анализ средних значений по показателям Цель, Процесс, Результативность жизни, Локус контроля-Я, Локус контроля-Жизнь и Общий показатель осмысленности жизни (согласно методике смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева).

Таблица 1

**Результаты изучения смысложизненных ориентаций у преподавателей**

Подгруппы 1-9 (возраст в годах)	шкалы					
	ОЖ	Ц	П	Р	ЛК-Я	ЛК-Ж
1 (20-25 лет)	93,4±23,6	32±3,5	29±3,5	28±2,6	19±0,6	33±2,3
2 (26-30 лет)	96,2±13,9	<b>40±21,9</b>	27±4,7	24±4,1	18±2,4	31±5,5
3 (31-35 лет)	105,6±13,2	36,9±3,9	29,2±5,0	27,3±2,7	20,0±2,0	31,6±6,8
4 (36-40 лет)	109,6±12,5	37,7±4,1	29,1±3,7	28,4±4,2	18,8±3,3	33,7±5,0
5 (41-45 лет)	104,1±18,3	35,9±5,6	28,1±5,4	26,2±5,9	18,3±3,9	30,0±6,7
6 (46-50 лет)	108,1±10,8	36,2±3,3	30,5±3,7	26,6±1,9	18,4±2,7	32,6±5,3
7 (51-55 лет)	<b>125,7±7,4</b>	<b>37,3±3,8</b>	<b>32,0±2,6</b>	31,3±1,5	20,7±0,6	32,7±8,4
8 (56-60 лет)	<b>120,5±0,7</b>	<b>41,0±1,4</b>	28,5±3,5	32, 5±2,1	22,5±2,1	<b>37,5±0,7</b>
9 (≥61 год)	<b>119,5±9,2</b>	<b>39,5±0,7</b>	30,0±5,7	31,0±2,8	20,5±0,7	<b>36,5±2,1</b>
высокая ОЖ	122,7±4,8	39,5±2,3	31,5±3,8	30,8±2,7	21,5±1,2	38,4±2,0
низкая ОЖ	71,8±11,9	24,5±8,7	20,0±4,9	17,3±4,7	13,3±2,7	21,5±5,8

*Примечание:* обозначены ОЖ – Общий показатель осмысленности жизни, Ц – Цель, П – Процесс, Р-Результативность, ЛК-Я – Локус контроля-Я, ЛК-Ж – Локус контроля-Жизнь.  $H_{эмпож}=12,4892$  при  $N=81$  и  $p=0,01406$ ; результаты значимы при  $p < 0,05$ .

Согласно Д.А. Леонтьеву, высокий уровень определен значениями более 111-118 баллов. Таблица 1 позволяет наблюдать, что более высокие значения осмысленности жизни характерны для преподавателей старших возрастных подгрупп. Так, показатель ОЖ преподавателей 51-55 лет принимает значение  $125,7 \pm 7,4$  балла; преподавателей 56-60 лет и старше варьирует 119-120 баллов. По сравнению с несколько более низкими показателями ОЖ подгрупп – для подгруппы 20-25 лет ОЖ имеет значение  $93,4 \pm 23,6$  балла; для подгруппы 26-30 лет –  $96,2 \pm 13,9$  балла; для подгруппы 31-35 лет –  $105,6 \pm 13,2$  балла.

По шкале Цель также более высокие результаты старше 50 лет – варьируется от  $37,3 \pm 3,8$  у 50-летних до 40-41 балла у преподавателей старше 55 лет. Несколько более высокие значения –  $40 \pm 21,9$  баллов – у преподавателей 26-30 лет. Им характерны наличие цели в жизни, которые придают осмысленность, направленность и временную перспективу.

Для подгрупп 20-25 лет и 30-40 лет характерны более низкие значения –  $32 \pm 3,5$  баллов у преподавателей 20-25 лет;  $36,9 \pm 3,9$  баллов у преподавателей 31-35 лет. Цели в жизни, осмысленность, направленность и временная перспектива существенно снижены. Сходная тенденция по шкале Процесс: для поколений после 45 лет характерны более высокие баллы. Так, процесс жизни для преподавателей 46-55 лет и старше 61 года субъективно ощущается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, оценивается 30-32 балла. Для возрастных подгрупп 20-40 лет по шкале Процесс средние значения заняли 27-29 баллов. Это соответствует среднему уровню наполненности жизни эмоционально насыщенными и интересными событиями. Результативность жизни преподавателей 20-40 лет по сравнению с преподавателями 46-61 и старше оценивается ниже – соответственно 24-28 баллов по сравнению с 31-32 балла. Низкие баллы в подгруппе 20-40 лет могут свидетельствовать о неудовлетворенности настоящим текущим отрезком жизни.

По шкале Локус контроля-Я присутствуют средний уровень – у преподавателей 20-40 лет варьируются 18-20 баллов и у преподавателей 46-61 и старше – 20-22 балла. Шкала Локус контроля-Жизнь демонстрирует информацию о субъективных характеристиках управляемости жизни респондентов, их способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения, воплощать их в жизнь, или, наоборот, жизнь непредсказуема и не подвластна сознательному контролю и в будущее загадывать бессмысленно. Получены средние, высокие и повышенные значения по шкале Локус контроля-Жизнь – у преподавателей 20-55 лет преобладает средний уровень 30-33 балла; у преподавателей старше 56 лет – высокий уровень управляемости жизни – 36-37 баллов.

Примечательным является наличие более высоких значений у преподавателей 45-55 лет и старше по многим шкалам. То есть трудности и напряженность жизни, возможно, актуализировали внутренние ресурсы личности, или у этой категории обследованных уже сформированы и актуализированы другие механизмы жизнеобеспечения личности, и поэтому осмысленность жизни выше. Возможно, также это связано 1) с механизмами субъективного контроля себя и жизни в той ее части, которой управляет сам субъект (Локус контроля-Я и Локус контроля-Жизнь); 2) с регуляторными механизмами психики – самонаблюдения, самооценивания, самоконтроля, принятия решений в ситуации смыслового выбора или опыта смыслопорождения в ситуации кризиса; 3) с регуляторными механизмами психики – выдерживать баланс активности и жизнестойкости, поочередно перенаправлять усилия на разные сферы жизни и профессиональной деятельности, чередовать разные тактики, удерживая ясность целеполагания, уверенность в каждодневных действиях и локус контроля.

Ниже результаты психолингвистического анализа – морфологического разбора, выявления семантического ядра после результатов контент-анализа смыслового эссе. Предлагалось осмыслить свое отношение к цифровым компетенциям и цифровой трансформации; оформить в 1-4 предложениях личное мнение с рекомендациями или предложениями по теме: «Цифровые компетенции – это благо цифрового пространства или интернет-зависимость? это ресурс или недостаток цифровой трансформации?».

В Таблице 2 представлены результаты морфемного анализа. Наблюдается более крупные по объему тексты смысловых эссе у преподавателей до 40 лет; можно говорить, что они более

наполнены содержанием, смыслом; распространены; во многих текстах наблюдаются множественные линии индивидуализированных смысловых конструктов. Тексты смысловых эссе преподавателей старше 45-55 лет более кратки, просты и лаконичны, конкретизированы, более емки, чаще носят индивидуализированный характер, могут содержать яркие личностные смыслы.

Таблица 2

**Результаты морфемного анализа смысловых эссе**

Подгруппы 1-9 (возраст в годах)	Средние значения частоты встречаемости частей речи в подгруппах									
	Всего	С	МС	П	МП	Г	ПрД	Н	Ч	Эм
1 (20-25 лет)	<b>21,6</b>	<b>6,4</b>	1,5	<b>7,2</b>		3,7	3,0	2,0		8,3
2 (26-30лет)	<b>28,4</b>	<b>9,1</b>	1,8	<b>5,2</b>	<b>6,5</b>	<b>5,6</b>	2,0	2,2	1,0	<b>11,4</b>
3 (31-35лет)	<b>19,6</b>	<b>7,3</b>	1,0	<b>5,3</b>	3,5	<b>4,5</b>	1,0	1,6	1,0	<b>9,1</b>
4 (36-40лет)	<b>20,0</b>	<b>7,2</b>	1,8	<b>4,9</b>		4,0	1,0	1,6	1,5	6,8
5 (41-45лет)	13,1	4,5		4,0	1,0	4,2	1,0	2,3		6,2
6 (46-50лет)	11,5	3,8	1,8	4,1	3,0	4,0	1,0	1,5		7,3
7 (51-55 лет)	4,7	2,0		1,0		1,0				2,0
8 (56-60 лет)	10,0	4,5		<b>7,0</b>		2,0		1,0		6,0
9 (≥61 год)	16,0	<b>8,0</b>		4,0		3,0	1,0			1,0

*Примечание:* обозначены С – Существительные; МС – Местоименное существительное; П – Прилагательные (в том числе краткое); МС – Местоименное прилагательное; Г – Глагол (в том числе инфинитив-глагол); ПрД – Причастие и деепричастие; Н – Наречия; – Числительное; Эм – Эмболия («засоренность» текста – предлоги, союзы, частицы, междометие).

Объем текстов преподавателей:

– 20-25 лет (7 чел.) включают: среднее количество слов 21,6; из них в среднем 6,4 – существительные; 7,2 – прилагательные (в том числе краткое прилагательное); 3,7 – глаголы (в том числе инфинитив-глагол); 3,0 – причастие и деепричастие; 2,0 – наречия; наблюдаются 8,3 – предлоги, союзы, частицы, междометие, выступающие как эмболия и «засоренность» текста;

– 26-30 лет (14 чел.) включают: среднее количество слов **28,4**; из них в среднем **9,1** – существительные; **5,2** – прилагательные (в том числе краткое прилагательное) **6,5** – местоименные прилагательное; **5,6** – глаголы (в том числе инфинитив-глагол); 2,0 – причастие и деепричастие; наличие в среднем 1,0 – числительного; 2,2 – наречия; наблюдаются 11,4 – предлоги, союзы, частицы, междометие, определяющие эмболию и «засоренность» текста; в этой подгруппе самые «крупные» тексты, насыщенные существительными, глаголами, прилагательными, есть числительные; максимальный уровень эмболии по сравнению с другими группами наблюдается снижение в подгруппах старше 50 лет;

– 51-55 лет (3 чел.) – среднее количество слов 4,7; из них в среднем 2,0 – существительные; 1,0 – прилагательные и 3,0 – местоименные прилагательное; 4,0 – глаголы (в том числе инфинитив-глагол); отсутствуют краткое прилагательное, числительное, наречие, причастие и деепричастие;

– 56-60 лет (3 чел.) – среднее количество слов 10,0; из них в среднем 4,5 – существительные; **7,0** – прилагательные; 2,0 – глаголы (в том числе инфинитив-глагол); 1,0 – наречие.

Преобладающее количество глагольных форм у 20-30-летних. В текстах эссе в 3-4 предложения прослеживаются связи между речевыми действиями отдельных предложений; в них наиболее «выпукло» демонстрируется индивидуальное своеобразие смыслового конструкта.

Таблица 3 представляет результаты семантического анализа. Увеличение речевой продуктивности характерно в текстах эссе до 45 лет, потом наблюдается снижение. В подгруппах с большим количеством человек больше символов. Уникальных и значимых слов об отношении к цифровому пространству находится больше в крупных массивах текстов и выборки.

Таблица 3

## Статистика текстов в семантическом анализе смысловых эссе

Подгруппы 1-9 (возраст в годах)	Количество человек (текстов)	Средние значения частоты встречаемости частей речи в возрастных подгруппах				
		симво- лов	слов	уникаль- ных слов	значимых слов	стоп-слова- «засорен- ности»
1 (20-25 лет)	7	1157	148	96	46	42
2 (26-30лет)	14	<b>3009</b>	<b>389</b>	<b>225</b>	<b>123</b>	<b>136</b>
3 (31-35лет)	11	<b>1774</b>	212	138	67	<b>72</b>
4 (36-40лет)	15	<b>2509</b>	<b>293</b>	<b>169</b>	<b>109</b>	<b>85</b>
5 (41-45лет)	15	<b>1508</b>	193	122	67	<b>65</b>
6 (46-50лет)	11	1017	124	89	39	37
7 (51-55 лет)	3	129	15	15	6	5
8 (56-60 лет)	3	282	30	30	13	8
9 ( $\geq 61$ год)	2	294	32	30	13	4
высокая ОЖ	18	1979	241	150	86	71
низкая ОЖ	6	915	103	72	40	26

*Примечание:* обозначены С – Существительные; МС – Местоименное существительное; П – Прилагательные (в том числе краткое); МС – Местоименное прилагательное; Г – Глагол (в том числе инфинитив-глагол); ПрД – Причастие и деепричастие; Н – Наречия; – Числительное; Эм – Эмболия («засоренность» текста – предлоги, союзы, частицы, междометие).

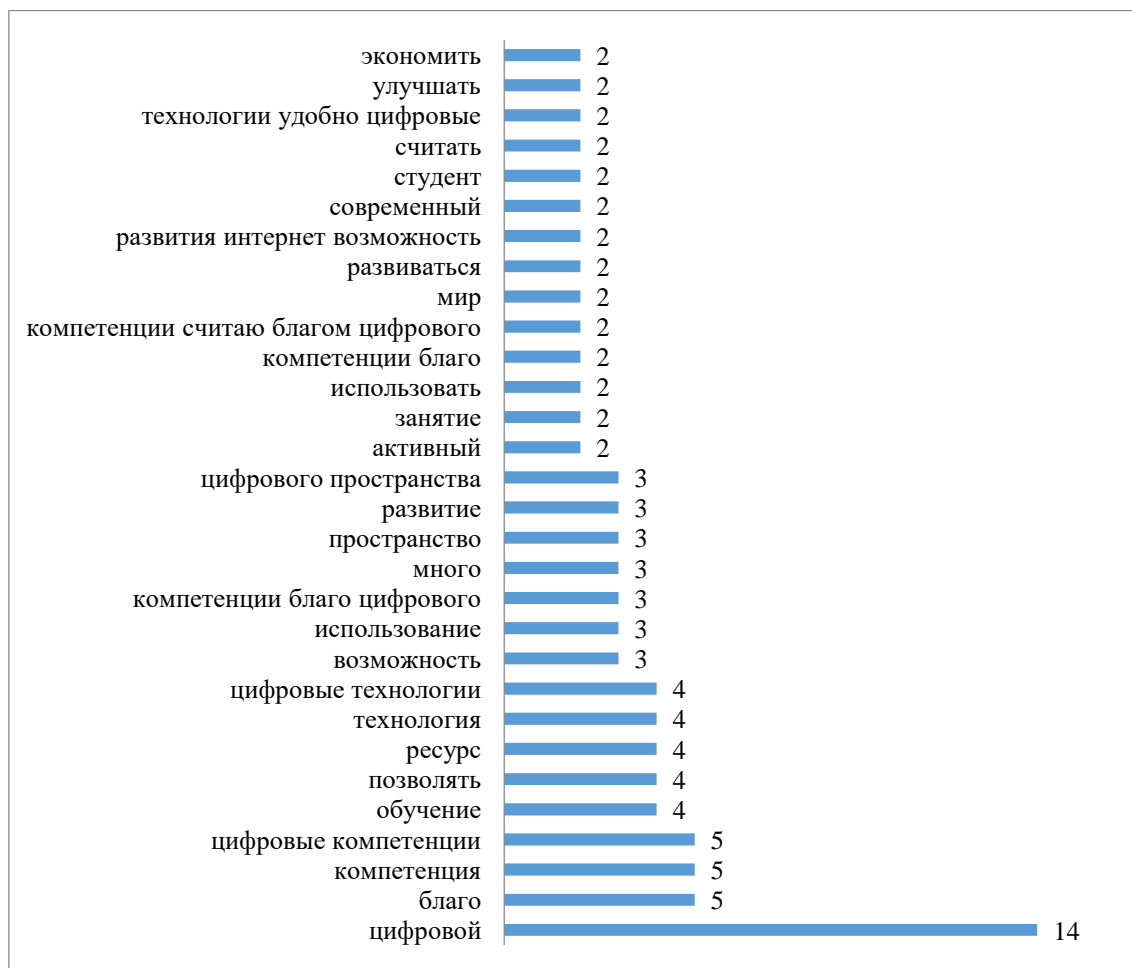
Для старших возрастных подгрупп наблюдается снижение практически всех показателей – с общего объема текстов; количества уникальных и значимых слов, «воды», стоп-слов. Тесты небольшие, содержательные, конкретные. Наибольшее количество стоп-слов, «воды», «засоренности» текста – предлогами, союзами, частицами – встречается в текстах эссе в подгруппе до 45 лет.

Результаты выявления семантического ядра сгруппированы; систематизированы в соответствии со смысловым подходом – соотнесены с личностными смыслами, ценностями, мотивами, смысловыми установками-убеждениями, ценностями.



Рис. 1. Семантическое ядро при анализе смысловых эссе о цифровой трансформации преподавателей с низкими показателями осмысленности жизни (N= 6 чел.)





**Рис. 2. Семантическое ядро при анализе смысловых эссе о цифровой трансформации преподавателей с высокими показателями осмысленности жизни (N= 18 чел.)**

Рисунки 1-2 наглядно показывают отличия семантического ядра для лиц с высокими и низкими значениями осмысленности жизни – по объему, частоте встречаемости.

На основе отбора слов из семантического ядра достаточно сложно однозначно утверждать об иерархии и системе ценностей. Можно прокомментировать, что респонденты, представляя свое отношение и мнение, выражают в тексте эссе словами, конкретизирующими субъективные переживания. Тем самым определяют свое индивидуальное ассоциативное поле, связанное с данной лексемой, тексты «нагружают» новыми единицами, обрисовывается семантическая сеть.

Для дальнейшего анализа отобраны результаты отдельных респондентов с наиболее выдающимися баллами по шкалам теста СЖО. Ряд нижеследующих эссе демонстрирует индивидуальное своеобразие смысловой сферы и характеристики смыслообразования, как внутренние «схемы», ориентированные на цель, результат, получение удовольствия и удовлетворенности от процесса жизни.

Ориентированные на Цель (39-40 и более). *Респондент: 31-35 лет; преподаватель «Экономика. Политология. Социология, общественные и социальные науки», уровень выше среднего ОЖ =112, Цель=42, ЛК-Я=22. Эссе: «...Это диктуется условиями современной жизни, глобализацией, цифровизацией, интеграцией, необходимо для современного воспитания и обучения. Однако, необходимо четко осознавать и не переступить черту зависимости от Интернет-технологий!!!»*

Ориентированные на Процесс (34 и более). *Респондент: 41-45 лет; преподаватель «Математика, информатика и науки о системах», высокий ОЖ =123, Процесс=35, ЛК-Жизнь=35. Эссе: «...Цифровые ресурсы – это благо. Надо найти силы для преодоления блоков и пойти в мир цифровизации». Респондент: 36-40 лет; преподаватель «Экономика. Политология. Социология. общественные и социальные науки». ОЖ=118, Цель=40, Процесс=35, ЛК-Жизнь=36 Эссе: «...Интернет – возможность для быстрой коммуникации, развития, обучения».*

Ориентированные на Результат (33-34 и более). Респондент: 66-70 лет; преподаватель «Инженерные науки», ОЖ =126 , Процесс=34, Результат=33. Эссе: «...Цифровые компетенции считаю благом цифрового пространства. **Отличный ресурс для обучения и саморазвития.** Считаю необходимым с раннего возраста приучать детей навыкам **правильного выбора контента, информационной безопасности**».

Локус контроля-Я (18-22 и более). Респондент: 20-25 лет; преподаватель «Философия. Психология», ОЖ =120, ЛК-Я=26. Эссе: «...На сегодняшний день окружающая действительность **активно развивается** и задача психологов и педагогов следовать за данным развитием. Цифровые технологии плотно вошли в нашу **жизнь, облегчая и улучшая ее**, следовательно, их освоение и активное использование – необходимость. Использование цифровых технологий **экономит время для более полезных занятий**, поэтому это благо...».

Локус контроля-Жизнь (более 23). Респондент: 36-40 лет; преподаватель «Лингвистика и науки о языке», высокий ОЖ=131 , Цель=41, Процесс=35, ЛК-Жизнь=42. Эссе: «...Цифровые компетенции, **на мой взгляд, это благо.** Но как в любом процессе **следует придерживаться золотой середины.** Не всегда цифровизация дает благо, необходимо учитывать возможности всех заинтересованных лиц и **коммуникацию вживую** еще никто не отменял...»

Локус контроля-Жизнь (более 23). Респондент: 26-30 лет; преподаватель «Экономика. Политология. Социология. Общественные и социальные науки», высокий ОЖ=114 , Цель=41, Процесс=30, ЛК-Жизнь=36. Эссе: «...Если кратко, то каждый найдет в Интернет, то, что хочет найти. **Аддиктивный человек** (аддикция может быть не только интернета, а речь вообще о расположенности определенной) **найдет там зависимость.** Я не профессиональный психолог, не могу судить об этом как-то глубоко. Но считаю, что предрасположенность играет важную роль. Сама воспринимаю интернет больше с положительной стороны, его ресурсы **помогают писать мне диссертацию**, а моим студентам за считанные минуты получать доступ к знаниям со всего мира...» При изучении в призме смыслового подхода выделяются группы приоритетных ценностей, которые присутствуют в логике рассуждения автора эссе.

Ценности коммуникации раскрываются через использование слов «общение, взаимодействие, коммуникация». Например, в эссе: «...Интернет – возможность для **быстрой коммуникации, развития, обучения**»; или как сочетание личных интересов с интересами группы, в эссе: «... ресурсы помогают **писать мне диссертацию, а моим студентам за считанные минуты получать доступ к знаниям со всего мира**».

Ценности обучения, развития можно наблюдать в утверждении такого типа эссе: «...**Отличный ресурс для обучения и саморазвития**». Ценности жизни, например, в эссе: «...Цифровая грамотность и ПО **улучшают качество жизни человека**».

Ценности сохранения традиций, морально-нравственных норм и государственности в эссе: «...Цифровые компетенции – это неотъемлемая часть современного образовательного пространства. Важно адаптировать их в контексте конкретного направления научно-педагогической и творческой деятельности, **системы гражданского и патриотического воспитания**»; эссе: «...Считаю необходимым с раннего возраста приучать детей навыкам **правильного выбора**, в том числе и контента, **информационной безопасности**...»

Могут раскрываться ценности времени. Например, в эссе: «...Я считаю, что цифровые компетенции являются обязательными в современной профессиональной среде и во многом оптимизируют рабочий процесс. Однако я стараюсь максимально **уменьшать время, проведенное в интернете**, в своей личной жизни...»; эссе: «...Цифровые компетенции – это благо цифрового пространства, однако необходимо использовать такие инструменты в большей степени для профессиональной деятельности. При этом необходимо в меру использовать такой ресурс (соцсети) в качестве общения с друзьями, коллегами и т.д., так как они вызывают зависимость и являются **поглотителями времени**».

Индивидуальное своеобразие раскрывается в смысловых конструктах. На примере признаков интро- и экстраверсии в таких эссе:

– «... ресурсы помогают **писать мне диссертацию, а моим студентам за считанные минуты получать доступ к знаниям со всего мира**» – экстероцептивные, обращенные не только на себя, но и на других людей и мир;

– «...цифровые ресурсы – это благо. Надо **найти силы** (*предполагается – в себе*) для преодоления блоков и пойти в мир цифровизации» – интроспективные, обращенные внутрь себя, своих субъективных переживаний.

Личностные смыслы могут быть представлены в субъективном личном мнении, передаче эмоционального кода-переживания. Например:

– «...Цифровые компетенции, **на мой взгляд**, это благо...»,

– «...Если кратко, то **каждый найдет** в Интернет то, **что хочет найти**...».

– «... Цифровые компетенции **должны быть только дополнением!** Студенты, да, другие, тип восприятия другой, но **преподаватель не должен опускаться** до уровня студента с отсутствием навыков и умений и желанием работать по-другому. Деятельность преподавателя нельзя примитивизировать; задача университета и преподавателя в частности, наоборот, поднять уровень студента и выделить его среди прочей **серой цифровизированной массы**...»

Преподаватели в 47% случаев используют повествовательные предложения и констатируют факты; описывают субъективное мнение конкретной ситуации цифровизации; обращается внимание на временную перспективу, событийность времени и пространства; при этом прослеживается логико-смысловое строение текстов; связи между отдельными событиями или участниками; упоминаются профессиональные роли, свидетельствующие об идентификации; характеризуется место преподавателей и студентов в электронной образовательной среде и моменты, связанные с взаимодействием между участниками образовательного процесса.

Для 46% текстов характерен побудительный характер; в тексте эссе авторов содержится порождающий конкретный речемыслительный продукт, побуждение к действию, призыв; в большинстве присутствуют глаголы и глагольные формы; предполагается направленность на других людей; содержится смысловой подтекст экстралингвистической реальности; в то же время у других констатируются собственные, интроспективные реакции на внешние воздействия окружающего; в текстах четко прослеживается осознание своей активной позиции как участника цифровой трансформации; обозначается важность быть адекватным времени и современному обществу, комментируемый нами как смысловой мотив и потребность в эффективной социально-психологической адаптации к изменяющимся условиям цифровой экономики.

Реже 6% встречаются повествовательные, восклицательные предложения, усиленные эмоциональными кодами; они более кратки по количеству слов, сопровождаются восклицательными знаками, прилагательными, числительными; присутствуют эмоционально-оценочные суждения и установки на позитивный или негативный характер своего отношения к цифровизации.

Всего лишь для 1% респондентов смысловая нагрузка текста несет вопросительный характер с элементами рассуждения; один человек выбрал стиль, демонстрирующий индивидуальное своеобразие смыслового конструкта-схемы, обуславливающего написание эссе. Им построена схема-последовательность реплик к потенциальному читателю текста: вначале повторение вопроса, потом обозначено личное мнение, далее акцентирование на ответственности, активности и выборе самого человека грамотно пользоваться интернет-информацией без зависимостей. Используя полученные результаты, можно оформить модель отношения к цифровой трансформации преподавателей с разным уровнем осмысленности жизни. Можно обобщить следующие особенности семантического ядра и поведенческие характеристики.

**Обсуждение результатов.** Обсуждая полученные результаты, хочется привлечь внимание исследователей следующими положениями. Для лиц с более высокими показателями осмысленности жизни характерны высокий уровень центрации, в смысловых конструктах наблюдается, взгляды имеют характер убеждения, мировоззрения, показатели объема речевой продукции выше среднего, аргументированные предметно-логические связки [1, 16, 17, 18, 21]. Можно наблюдать, явление центрации-децентрации смыслообразования в текстах эссе и обучающихся студентов, и взрослых респондентов [13].

Особенностью информационного общества является наличие потоков информации, и связанные с ними изменения языка, речи. Полученное нами семантическое ядро об отношении к цифровому пространству демонстрирует, каким образом из простых семантических частей, отдельных слов, могут укрупняться более сложные структуры языка и конструкции последовательности реп-

лик коммуникантов, микро- и макротексты, связи между речевыми действиями. Сочетается с положениями в исследованиях психолингвистов [16, 17, 18, 19, 20].

**Заключение.** В завершение можно констатировать выводы:

1) более высокие значения осмысленности жизни характерны для преподавателей старших возрастных подгрупп. Так, показатель ОЖ преподавателей 51-55 лет принимает значение  $125,7 \pm 7,4$  балла; преподавателей 56-60 лет и старше варьирует 119-120 баллов. По сравнению с несколько более низкими показателями ОЖ подгрупп – для подгруппы 20-25 лет ОЖ имеет значение  $93,4 \pm 23,6$  балла; для подгруппы 26-30 лет –  $96,2 \pm 13,9$  балла; для подгруппы 31-35 лет –  $105,6 \pm 13,2$  балла.

2) для преподавателей с высокими значениями ОЖ (более 116 баллов) – тексты более объемные, эмоционально-оценочные характеристики – «светлые», динамичные, активные; сематическое ядро образовано большей речевой продукцией; преобладающими позитивными эмоционально-оценочными суждениями о цифровой среде; встречается критическое осмысление достоинств и недостатков; наблюдается группа ценностей – профессиональная деятельность, мир, общение; самореализация; личностные смыслы – усилены, акцентированы, более осознаны и вербализованы позиции Я-идентичности.

3) для преподавателей с низкими значениями ОЖ (менее 85 баллов) – тексты менее объемные, встречаются тексты и «светлые», и «темные»; иногда инертные; сематическое ядро образовано меньшей речевой продукцией; наблюдаются мотивационно-ценностные структуры удобство, традиционность, следование за потребностями; понимание необходимости-безысходности; личностные смыслы менее выражены, не акцентированы; позиции Я-идентичности – менее осознаны и вербализованы.

4) психолингвистический анализ с использованием смыслового подхода может быть полезен в практике психологического консультирования людей разных возрастов; в юридической психологии; в психолингвистике.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе. – Москва: Кредо, 2008. – 361 с.
2. Белянин, В.П. Психолингвистический анализ текста в целях идентификации личности. / сб. Актуальное состояние и перспективы развития судебной психологии в Российской Федерации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. В.В.Ф. Енгальчева. – Калуга: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского, 2010. – С. 68 – 74.
3. Белянин, В.П. Психолингвистика. – М.: Флинта, 2016. – 366 с.
4. Диброва, Е.В. Установление личностных (психологических) особенностей автора письменного текста методом психолингвистического анализа. // Publishing House «ANALITIKA RODIS» – 2014 – № 3. – С. 9 – 21.
5. Кагермазова, Л. Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении : автореф. дис. ... док. психол. наук / Л. Ц. Кагермазова. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2009. – 67 с.
6. Красных, В.В. Языковое сознание и спонтанная коммуникация: Психолингвистический подход. / сб. Язык, сознание, коммуникация. / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. – Москва: МАКС Пресс, 2020. – Вып. 62. – С.88 – 99.
7. Лapidус, Л.В., Гостилович, А.О. & Омарова, Ш.А. Особенности проникновения цифровых технологий в жизнь поколения Z: ценности, поведенческие паттерны и потребительские привычки интернет-поколения. // Государственное управление. Электронный вестник. – 2020. – № 83. – С. 271 – 293.
8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.
9. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – Москва: Смысл, 2019. – 584 с.
10. Макарова, Е.А. Визуализация как интросекция смыслообразов в ментальное пространство личности. – Москва: Спутник, 2010. – 169 с.
11. Макарова, Е.А. Когнитивные карты как инструмент визуализации учебного материала. / сб. Системный анализ в проектировании и управлении. Сборник научных трудов XXVI Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Политех-Пресс, 2023. – С. 235 – 241.
12. Максимова, О.А. Цифровая грамотность поколения «третьего возраста» как адаптационный ресурс в условиях информационного общества. // Logos et Praxis. – 2018. – № 17(2). – с. 103-110. Doi: 10.15688/lp.jvolsu.2018.2.10
13. Bezoluk, S., Azarko, E., Sannikova, V., & Derezhko, O. The initiation of the students' meaning formation via the meaning essay. // Innovative Technologies in Science and Education – 2020. – №210(3) – p. 18059. Doi: 10.1051/e3sconf/202021018059
14. Bott, O. & Solstad, T. From Verbs to Discourse: A Novel Account of Implicit Causality. In C. Fabricius-Hansen, B. Hemforth & V. Mertins (Ed.) //Psycholinguistic Approaches to Meaning and Understanding across Languages. Springer

- International Publishing. – 2014. – № 44. – pp. 213-251. Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-05675-3>
15. Brennan, S., Galati, A. & Kuhlen, A. Two Minds, One Dialog: Coordinating Speaking and Understanding. In B.H. Ross (Ed.). //Psychology of Learning and Motivation. – 2010. – №53. – pp. 301-344). Doi: 10.1016/S0079-7421(10)53008-1
  16. MacWhinney, B. Psycholinguistics: Overview. In J.D. Wright (Ed.). / In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition). – 2015. – p. 353-358. Orlando: Elsevier. Doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.57010-X
  17. MacWhinney, B. Neuroemergentism: Levels and constraints. //Journal of Neurolinguistics. – 2019. – № 49. – p. 232-234. Doi: 10.1016/j.jneuroling.2018.04.002
  18. Monaghan, P. & Roberts, S., Cognitive influences in language evolution: Psycholinguistic predictors of loan word borrowing. // Cognition. – 2019. – № 186. – p. 147-158. Doi: 10.1016/j.cognition.2019.02.007
  19. Poldner, E., Simons, P., Wijngaards, G. & van der Schaaf, M. Quantitative content analysis procedures to analyse students' reflective essays: A methodological review of psychometric and edumetric aspects. // Educational Research Review. – 2012. – №7(1). – p. 19-37. Doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.002
  20. Ratner, N. & Gleason, J. Psycholinguistics. In L.R. Squire (Ed.). / In Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology, – San Diego: Academic Press, 2017. – p. 1199-1204. Doi: 10.1016/B978-0-12-809324-5.22185-8
  21. Romig, J., Miller, A., Therrien, W. & Lloyd, J. Meta-Analysis of Prompt and Duration for Curriculum-Based Measurement of Written Language. Exceptionality, (2020). (2), 133-149. Doi: 10.1080 / 09362835.2020.1743706

**Д.О. Сергань**

### **СОВРЕМЕННЫЙ МЕДИАСТИЛЬ (АНАЛИЗ ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТАХ Т. МОСКВИНОЙ)**

**Аннотация.** В статье рассмотрено интенциональное включение в современный медиатекст жаргонизмов, сленга, просторечных и разговорных лексем. Доказывается, что критик, владея нормами литературного языка, целенаправленно включает в текст сниженную лексику, преследуя конкретную цель, например, создание иронического звучания текста.

**Ключевые слова:** медиатекст, медиастиль, этико-речевая норма, интенциональное включение, ирония.

**D.O. Sergan**

### **MODERN MEDIA STYLE (ANALYSIS OF INTENTIONAL INCLUSIONS OF LINGUISTIC UNITS IN T. MOSKVININA'S TEXTS)**

**Abstract.** The article considers the intentional inclusion of jargonisms, slang, colloquial and colloquial lexemes in the modern media text. It is proved that the critic, knowing the norms of the literary language, purposefully includes reduced vocabulary in the text, pursuing a specific goal, for example, creating an ironic sound of the text.

**Key words:** media text, media style, ethical-speech norm, intentional inclusion, irony.

В целях достоверного отображения описываемых явлений, выражения их оценки, воздействия на адресата журналист может использовать разные словарные пласты языка. Каждое такое употребление языковой единицы должно проверяться на соответствие этико-речевым нормам, т.е. отвечать на вопрос, насколько оправданно данное включение: 1) интенциональное включение, 2) неинтенциональное включение.

Цель нашего исследования – на примере рецензий Татьяны Москвиной дать оценку языковым средствам медиатекста с позиции коммуникативной целесообразности: проследить, насколько язык СМИ соответствует этико-лингвистической (этико-речевой) норме, отграничить намеренное отступление от принятой нормы носителями литературного языка от нарушения языковых норм, подчас сопряженного с пренебрежением к эстетической составляющей.

Одна из отличительных черт современного медиастиля – частотное употребление жаргонизмов, сленга, просторечных и разговорных лексем, что традиционно является нарушением этико-лингвистической нормы [1]. Однако в текстах Т. Москвиной нередко интенциональное использование языковых единиц для достижения перлокутивного эффекта.

Так, в рецензии на сериал Алены Званцовой «Никто не узнает» критик Татьяна Москвина употребляет разговорную лексическую единицу «шизополис», которая превращается в данном контексте в иронизм с «горьковатым привкусом»:

*Совестливый Герман отказывается от сомнительной миссии, а добродушный Митя соглашается стать анонимным отцом Дашиного гомункулуса. Но Игорь просчитался – несмотря на замес высоких технологий, мужские пещеры ещё никто не отменял, и наш креативный чиновник простодушно бесится и страдает от ревности, пытаясь угадать, чьего же ребёнка вынашивает его жена. Разумеется, все узнают о том, чего никто знать был не должен, и пойдут выяснения, слезы, обвинения, скандалы, запои, падения из окон и нервические поездки в главный русский **шизополис** Санкт-Петербург* (Т. Москвина «Завершился показ сериала сценариста и режиссера Алены Званцовой «Никто не узнает» // Аргументы недели, 2022, №16 (811)).

Этот разговорный авторский неологизм вышел из одноименного сюрреалистического экспериментального комедийного фильма с нелепым сюжетом, который был снят в 1996 году американским кинорежиссером Стивеном Содербергом. Употребление данной лексемы относительно Санкт-Петербурга намекает на нелогичность, нелепость описанных в картине событий. Пример демонстрирует в качестве способа достижения перлокутивного эффекта высказывания намеренную замену нейтральной лексической единицы «город» лексемой с отрицательной коннотацией «шизополис». Попутно стоит отметить, что для достижения эффекта воздействия рецензент использует такой художественный прием, как градация, заключающийся в нарастании смысла.

Жаргонные и просторечные языковые единицы становятся средством выражения едкой иронии:

*Советская мелодрама – отличное кино, но мир **затарен** искусством, зритель **обожрался**, и переменить ситуацию могла бы разве какая-то поразительная оздоровительная диета* (Т. Москвина «В России выросла популярность советского кино» // Аргументы недели, 2022, № 9 (804)).

*Оператор фильма явно не подозревает о том, что в кино бывает такое средство выразительности, как свет. К тому же уши **долбит** какой-то надоедливый дятел на фортепиано... Приходится признать, качество этой **жвачки** весьма ниже среднего* (Т. Москвина «Детишкино кино» идет к вырождению» // Аргументы недели, 2018, №25 (618)).

*Родится ли в конце концов этот Дашин хитровынутый ребёнок, вы без труда можете узнать в конце восьмой серии, а я замечу, что **замутить** столь долгий и наполненный событиями телероман, конечно, немалый труд* (Т. Москвина «Завершился показ сериала сценариста и режиссера Алены Званцовой «Никто не узнает» // Аргументы недели, 2022, №16 (811)).

*Ведь молодых реально жалко – что за жизнь им «отцы» устроили, **право слово*** (Т. Москвина «На сцене Санкт-Петербургского театра имени Андрея Миронова состоялась премьера «Гамлета» // Аргументы недели, 2021, №46 (790)).

Т. Москвина со свойственной ей иронической манерой повествования знакомит читателя с книгой Сергея Кубрина «Виноватых бьют», включая в повествование жаргонизмы:

*Первая (и основная) часть книги Сергея Кубрина, цикл рассказов «Мирный житель», посвящена невесёлым будням майора полиции Егора – Гоши Жаркова. И начинается так: «Жена сказала: «Напьюсь ещё раз – можешь не возвращаться». Какая отчётливая перспектива судьбы героя и атмосфера повествования встаёт из одной этой фразы!*

*Конечно, Жарков напьётся. И таблетками, взятыми у беглого **барыги**, станет **закидываться**. И невинного **колдыря** изобьёт просто так, от приступа тьмы в душе. Автор не страдает никакими сверхценными идеями, начисто лишён пафоса и вместе со своим героем копошится в неказистом быту «старых серых пятиэтажек» обыкновенного города – который вроде бы на юге, а может, и на севере. Да везде, где «мирные жители» развлекаются пьяными драками и всюду понатыканы публичные дома под видом «массажных салонов». Осмыслить и сознательно формировать свою жизнь тут некогда, незачем да и нечем. «Хотелось выпить, вернуть молодость, а больше ничего не хотелось».*

С женой разошёлся, любовница у него из «массажного салона», дочку изредка водит в «Макдоналдс», сам **затаривается** в «Красном и Белом», выезжает на происшествия, всё сплошь – дурная **бытовуха**. Жена зарезала (не до смерти) мужа-изверга – «баба хорошая, так уж получилось... психанула, нож взяла – и всё тут» (Т. Москвина «Вышла в свет книга следователя Сергея Кубрина «Виноватых бьют» // Аргументы недели, 2022, №12 (807)).

Исследователи Э.Г. Куликова и З.К. Тедеева отмечают наличие в рецензиях Т. Москвиной «жаргонизированных просторечий» новейшего времени [2], например, «затариваться».

Включение сленговых языковых единиц также работает на создание иронического звучания текста:

*Кусикьянц в Токио, и мчится к своему подопечному, и успеваает, разумеется, к самому финалу только, но волшебного вливания ауры Тренера оказывается достаточно для преображения героя из **лузера** в победителя* (Т. Москвина «Фильм о советском боксёре Валерии Попенченко «Мистер Нокаут» вышел в прокат в России» // Аргументы недели, 2022, №14 (809)).

*Книга явно годится для экранизации, но есть один момент затруднительный – главный герой в целом недостаточно интересен, умственная жизнь его примитивна, душевные движения элементарны. Это логично, в дивной Москве будущего, где в судах выдают талоны на Комбинат по СК, люди и должны упрощаться, отсекают от себя лишние мысли и чувства, чтоб этот порядок вещей принимать и поддерживать или хотя бы в него худо-бедно **вписываться*** (Т. Москвина «Вышел в свет роман прозаика, драматурга и поэта Дмитрия Данилова «Саша, привет!» // Аргументы недели, 2022, №17 (812)).

*«Гамлет» – неисчерпаемая пьеса, каждое время и каждая сцена предлагают свой вариант прочтения, и этому «**квесту**» много веков уже* (Т. Москвина «На сцене Санкт-Петербургского театра имени Андрея Миронова состоялась премьера «Гамлета» // Аргументы недели, 2021, №46 (790)).

Рецензент целенаправленно включает «модный» среди молодежи англицизм «квест» в критическое высказывание о новой постановке классического произведения У. Шекспира «Гамлет»: такое сочетание несочетаемого создает легкую иронию.

Посредством сленговой единицы может передаваться положительная оценка в ироническом высказывании:

*Достоевский богат героями и происшествиями **покруче** Вселенной Марвел и в отличие от многих классиков не застыл в величественной позе, а живёт с нами, разговаривает, откликается на наши беды и сочувствует нашим радостям* (Т. Москвина «Премьера спектакля «Братья Карамазовы»: диалог режиссера Льва Додина с Вселенной Достоевского» // Аргументы недели, 2020, №47 (741)).

У Т. Москвиной довольно частотны такие инвективные словоупотребления, как *дебил/дебилка* (разг., бран.), *идиот/идиотка* (разг., бран.), *психопат/психопатка* (разг.), *невротик* (разг) и их производные. Например:

*Возможный конец мира волнует Президентшу и ее администрацию, которую возглавляет собственный сын Орлин, натуральный **дебил** (Джона Хилл), куда меньше, чем свои делшики.*

*Собственно говоря, сочувствие вызывают в основном те формы жизни, что далеки от человеческих, – время от времени на экране мелькают насекомые, птицы и звери, напоминая нам, что исчезнут не только **человекообразные идиоты**, но и эти милые и ни в чем не повинные существа.*

*Сначала я было раздражилась, что опять учёного изобразили **придурковатым психопатом**, но герой оказался сложнее* (Т. Москвина «Фильм Адама Маккея «Не смотрите наверх» оказался сатирической моделью будущего человека» // Аргументы недели, 2022, №2 (797)).

*То, что и написали, – сильно травмированного несчастным детством **психопата**, который может победить только в условиях сильного стресса* (Т. Москвина «Фильм о советском боксёре Валерии Попенченко «Мистер Нокаут» вышел в прокат в России» // Аргументы недели, 2022, №14 (809)).

*Грозный миф стал испускать свои тёмные лучи и преобразать день сегодняшний. Где для женщины, без остатка превращающейся в любовь, не в ах-любовь романчиков и киношки, а в натуральную стихию, которая «сильна как смерть», есть одно только определение – «**психопат**»*

*ка»* (Т. Москвина «Вышел в прокат фильм Александра Зельдовича «Медея» // Аргументы недели, 2021, №49 (793)).

*А вот героиня (Ольга Красько) слабо тянет на аристократку-интеллигентку. Не только потому, что со времён Анастасии Вертинской и Елены Сафоновой интеллигентные женские лица у нас на экране как-то повывелись. Сам персонаж маленько фальшивый. Хотя в доме Ирины на белой стене висит портрет её прабабушки кисти «самого Серова», а в речах попадаются «культурные фамилии», она бесконечно далека от того, как ведут себя по-настоящему воспитанные и образованные люди. Её пафос направлен прежде всего на то, чтобы домашние правильно ели за столом, застеленным белоснежной скатертью, бокалы были тщательно вытерты и прочая сервировка стремилась к идеалу. И вообще, чтобы всё было, как она хочет. По сути, эта героиня – обычная тиранка из мещан, превратившая свою несчастную дочь в законченную **психопатку**.* (Т. Москвина «Премьера мелодрамы «Московский роман» состоялась на российском ТВ» // Аргументы недели, 2021, №29 (773)).

Общий иронический контекст в данном примере усиливает коррелят «интеллигентка», образованный от лексемы «интеллигент» с помощью суффикса –к и снабжающийся в некоторых словарях пометой *разг.* (например, в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой 2015 года).

Характерны и такие примеры:

*С трудом, но женили и Кораблёва, и эта его Рита возникла в первой серии, где тряслась крупной дрожью от зрелища убиенного постороннего и так впечатлилась, что вообще куда-то провалилась. Понятно – миссия Риты состояла в том, чтобы погубить Кораблёва, она её выполнила, и смешной холостяк-майор, носивший в портфеле кота, своего единственного друга, стал скучноватым **невротиком*** (Т. Москвина «Сериал «Тайны следствия» продолжается 21 год» // Аргументы недели, 2021, №50 (794)).

*Персонажи наших мелодрам в отличие от героев криминальных сериалов (у тех нервы, как брёвна) – существа исключительно **психованные**. Они частенько бьют посуду, забывают и теряют вещи, деньги и документы, крупно вздрагивают, когда звонит телефон, а если раздаётся звонок в дверь – у них вообще конвульсии. Когда им надо что-то найти в шкафу или сумке – дрожащими скрюченными пальцами они вываливают на пол всё содержимое. Переходы от счастья к несчастью и наоборот происходят у них в виде несчастных/счастливых случаев.*

*Степнову укрепили другим сценаристом. Персонажей, от которых несло жизнь (их играли Шукишина и Хаев), попросту поубивали, претензии героини на интеллигентность и духовность сделали совсем **идиотическими**, и сериал наполнился обычными истериками неменяемых **психопаток**.* (Т. Москвина «Премьера мелодрамы «Московский роман» состоялась на российском ТВ» // Аргументы недели, 2021, №29 (773)).

Употребление данных инвективных единиц прагматически оправданно: в одних случаях они становятся средством создания едкой сатиры на будущее, в котором отсутствует гуманность, в других – могут быть экспрессивными ироническими характеристиками.

Следует отметить, что такого рода словоупотребления в исследуемых примерах были коммуникативно целесообразны, они не снижали стиль, не огрубляли язык текста, не упрощали и не вульгаризировали его, а также не выражали агрессию, влекущую за собой разрушение духовных и интеллектуальных возможностей личности, представлений об исторически сложившихся и закрепившихся нравственных ценностях, культурных ориентирах, устоявшихся национальных традициях, а зачастую они являлись экспрессивными средствами выражения иронии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брусенская, Л.А., Барабаш, В.В., Куликова, Э.Г. Этико-речевые нормы современного русского языка: монография / Л.А. Брусенская, В.В. Барабаш, Э.Г. Куликова. – Москва: ФЛИНТА. – 2022. – 164 с.
2. Куликова, Э.Г., Тедеева, З.К. Интенциональное просторечие как ресурс медиадискурса (на примере текстов Т. Москвиной) // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы международной научно-практической конференции. 12 апреля 2023 года [Электронный ресурс]. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс Ростовского государственного экономического университета (РИНХ) – 2023. – Электрон. сетевое изд. – 526 с. – Режим доступа: <http://library.rsue.ru>.



## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ В РАССКАЗЕ В.В. НАБОКОВА «ГРОЗА»

**Аннотация.** В статье рассматриваются несобственно языковые скрытые смыслы в раннем рассказе В.В. Набокова «Гроза», выполняющие эстетическую функцию: писатель стремится погрузить читателей в смысловую глубину текста, создавая новый воображаемый мир.

**Ключевые слова:** художественный текст, герменевтико-интерпретационный анализ, несобственно языковые скрытые смыслы, гетерогенная аллюзия, семантизированные имена собственные.

A.V. Martirosova, L.A. Isaeva

### REPRESENTATION OF HIDDEN MEANINGS IN V.V.'S STORY NABOKOV'S "THUNDERSTORM"

**Abstract.** The article examines the non-linguistic hidden meanings in the early story of V.V. Nabokov's "The Thunderstorm", performing an aesthetic function: the writer seeks to immerse readers in the semantic depth of the text, creating a new imaginary world.

**Key words:** literary text, hermeneutic-interpretive analysis, non-linguistic hidden meanings, heterogeneous allusion, semantized proper names.

Художественный текст, являясь сложным структурным образованием, рассматривается учеными-лингвистами с разных сторон. Существующее многообразие подходов к трактовке художественного текста позволяет сделать вывод о его многогранной природе.

Одним из таких подходов является герменевтико-интерпретационный подход к изучению художественного который направлен на рассмотрение отдельных частей художественного текста необходимых для понимания смысла. Г.Г. Гадамер в книге «Истина и метод» отмечает следующее: «Тот, кто хочет понять текст, постоянно осуществляет набрасывания смысла. Как только в тексте начинает проясняться какой-то смысл, он делает предварительный набросок всего текста в целом. Но этот первый смысл проясняется, в свою очередь, лишь потому, что мы с самого начала читаем текст, ожидая найти в нем тот или иной определенный смысл» [2, с. 25]. Таким образом, читатель должен не разделять составные элементы текста, а, наоборот, объединять их для понимания.

Отметим, что языковые единицы всех уровней способны выражать имплицитную информацию. Это связано с несоразмерностью плана выражения и плана содержания, базирующейся на «ассиметрическом дуализме языкового знака» (Л.В. Щерба). В любом тексте заложен смысл, который является конечным продуктом сложных взаимодействий языковых единиц, и содержание, выраженное эмпицитно (явно) языковыми значениями составляющих единиц текста.

«Художественный текст, будучи носителем общетекстовых характеристик, обладает системой универсальных скрытых смыслов (основанных на существовании в нем разных видов универсальных пропозитивных компонентов – экзистенциальных, логических, лингвистических и коннотативных» [3, с. 38]. Под несобственно языковыми скрытыми смыслами мы понимаем скрытую информацию художественного текста, носителями которой являются языковые единицы с большой внетекстовой (семантизированные имена собственные, аллюзии) смысловой нагрузкой. Для текстов В.В. Набокова характерно использование различных видов скрытых смыслов, которые отражают специфику его творчества.

Рассказ «Гроза» был написан писателем во второй половине XX века и вошел в сборник «Возвращение Чорба». Сюжет рассказа подобен сюжету лирического произведения. Во внешнем мире, действия которого происходят в сжатом временном промежутке день-ночь, практически ничего не происходит. Герой-рассказчик напоминает лирического героя из стихотворения. Читатель ничего не знает о его жизни. Писатель акцентирует внимание на внутреннем психологизме: у героя есть возлюбленная к которой он несется на рассвете «в промокших клетчатых домашних

туфлях и блеклом халате» [4, с. 645], чтобы рассказать увиденный сон. Отметим, что В.В. Набоков прибегает к древней традиции репрезентации прозрения человека в темное время суток. Находясь в эмоциональном потрясении от фантастического происшествия, герой не может отразить произошедший с ним случай. Стремительное течение времени в рассказе затмевает смысл события в судьбе героя. В.В. Набоков приглашает читателя разгадать скрытые смыслы, пронизывающие всю ткань текста.

Погружаясь в сон, переходя в другую реальность, герой-рассказчик, подвергшись действию пронзительных видений, встречает громовержца Илью-пророка, седого исполина «с бурной бородой, в ослепительном, летучем облачении» [4, с. 645]. Писатель не случайно использует семантизированное имя собственное. В народной традиции восточных славян Илья-пророк является повелителем урожая. На Руси он ассоциировался со своим предшественником громовержцем-Перуном. В ветхозаветных преданиях пророк Илия является яростным поборником веры и грозным обличителем идолопоклонства. По воле автора герой-рассказчик становится свидетелем падения грозного исполина с неба. Пророк узнает в нем своего ученика Елисея. Следовательно, в рассказе прослеживается связь с библейским пластом культуры. В четвертой Книге Царств описывается вознесение пророка-Илии на небо и передача милости ученику Елисею: «9. Илия сказал Елисею: проси, что сделать тебе, прежде нежели я буду взят от тебя". И сказал Елисей: дух, который в тебе, пусть будет на мне вдвойне. 10. И сказал он: трудного ты просишь. Если увидишь, как я буду взят от тебя, то будет тебе так, а если не увидишь, не будет. 11. Когда шли и дорогою разговаривали, вдруг явилась колесница огненная и кони огненные, и разлучили их обоих, и понесся Илия в вихре на небо. Елисей же смотрел на небо» [1, с. 789]. Таким образом, В.В. Набоков соединяет в рассказе метафизичность и эстетическую игру, присущую литературе постмодернизма.

Еще одним средством репрезентации несобственно языкового скрытого смысла в рассказе является аллюзия, представляющая собой реализацию различных прагматических пресуппозиций, соединяющих содержание общеизвестного факта культуры с новым авторским содержанием. Аллюзия В.В. Набокова в рассказе гетерогенна. Во-первых, в образе Ильи-пророка соединяются библейские и ветхозаветные отсылки. Во-вторых, в образе героя-рассказчика можно рассмотреть совмещение разных культурных пластов. Так, образ Елисея встречаем в «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина. Именно «буйный ветер», сопровождая царевича в поисках невесты, помогает найти царевну. Заметим, что в рассказе В.В. Набокова тоже присутствует образ «слепого ветра», который становится причиной исчезновения света и появления грозы. Герой, как и королевич Елисей, наделен даром общения с природной стихией.

Также стоит отметить, что еще одним средством репрезентации несобственно языкового скрытого смысла является «сон». При помощи включения в текст пресуппозиционального скрытого смысла писатель переносит своего героя в иную реальность. Совмещение мира реального и ирреального, в котором герой именуется учеником пророка Илии, является одной из характерных особенностей манеры В.В. Набокова и служит для создания бинарной системы в рассказе.

Таким образом, несобственно языковые скрытые смыслы в рассказе В.В. Набокова «Гроза» представлены семантизированными именами собственными (пророк Илия, Елисей), гетерогенной аллюзией («Сказка о мертвой царевне и семи богатырях») и универсальными пресуппозициональными скрытыми смыслами (сон). Перечисленные виды скрытых смыслов служат для решения эстетических задач, создавая неповторимый стиль. В.В. Набоков заключает в свои произведения уникальный, часто неожиданный смысл, который требует от читателя интеллектуального равенства и понимания мировоззренческих ориентиров писателя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глаголев, А. Свящ. 3 и 4 книги Царств // Толковая Библия / Под ред. А.П. Лопухина и преемников. Т. 2. СПб., 1905.
2. Заводникова, Е.Л., Нестерова, Н.М. Принцип "герменевтического круга" в философии и переводоведении // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-germenevticheskogo-kruga-v-filosofii-i-perevodovedenii> (дата обращения: 28.10.2023).
3. Исаева, Л.А. Лингвистический анализ художественного текста: герменевтико-интерпретационный подход: учеб. Пособие / Л.А. Исаева. Краснодар: Кубанский гос. Ун-т– 2018. – 107 с.
4. Цетлин, М.В. Сирий. Возвращение Чорба. Рассказы и стихи / М.В. Цетлин // В.В. Набоков: Pro et Contra / сост. Б.В. Аверина. – СПб.: РХГИ – 2001. – Т.2.

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ФЕМИНИТИВОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация.** В начале XXI века все большую популярность приобретают феминитивы – существительные, называющие лиц женского пола. По мере расширения сферы деятельности женщин количество новых слов увеличивается. Наблюдения за постоянно изменяющимся состоянием словарного состава современного русского языка позволяют охарактеризовать словообразовательные модели феминитивов.

**Ключевые слова:** Феминитивы, словообразовательная модель, аффикс, неологизм, чередование, сложение основ, субстантивация.

O.A. Yakovleva, E.Y. Evseeva

## WORD-FORMATION MODELS OF FEMINITIVES IN THE MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

**Abstract.** At the beginning of the XXI century, feminitives, meaning names of female persons, are becoming increasingly popular. As the scope of women's activities expands, the number of new words increases. Observations of the constantly changing state of the vocabulary of the modern Russian language allow us to characterize the word-formation models of feminitives.

**Key words:** Feminitives, word-formation model, affix, neologism, alternation, addition of bases, substantiation.

Русский язык в последнее время претерпевает существенные изменения: в связи с многочисленными переменами в различных сферах жизни речь человека трансформируется. В 20-е годы XXI века особой популярностью пользуются феминитивы. Название этой группы слов происходит от латинского «femina», что означает «женщина». Феминитивы можно рассматривать как широкое, так и в узком смысле. В широком значении под феминитивами понимаются все имена существительные, которые несут в себе значение женскости, напр.: бабушка, няня, актриса. В этих словах показателем феминности является окончание -а. В узком значении к феминитивам относят все слова, которые обозначают женщин в соответствии с выполняемыми ими ролями в обществе, напр.: студентка, преподавательница, поэтесса. В этих словах показателем феминности выступают суффиксы женскости -к(а)-, -ниц(а)-, -есс(а)- соответственно. [7, электр. ресурс]. В последнем случае можно говорить о словообразовательных моделях.

В истории образования, распространения и популяризации феминитивов в русском языке можно выделить следующие периоды:

1. доиндустриальный (в него входят, по классификации В.В. Беркутовой, древнерусский (VI-XIV вв.) и старорусский (XIV-XVII вв.)) [2];
2. раннеиндустриальный (XVII-XIX вв.);
3. позднеиндустриальный (конец XIX в. – XX в.);
4. постиндустриальный (начало XXI в.) [6, электр. ресурс].

Для каждого периода были характерны определенные тенденции при употреблении и образовании слов-феминитивов.

Из данной периодизации видно, что в русском языке феминитивы – явление не новое, эти слова употреблялись во времена Древней Руси. В VI века используется много слов женского рода, обозначающих женщин и образованных от имен существительных мужского рода. В этот период (доиндустриальный – VI-XIV вв) образование феминитивов осуществляется благодаря замене суффиксов, продуктивными из которых были -ик-/-иц(а), -ник-/-ниц(а), -ец-/-иц(а), напр.: ключник – ключница, посадник – посадница, кормилец – кормилица.

В XIV–XVII вв. (старорусский период) в языке появляются существительные женского рода с суффиксами -к-, напр.: богатырка, цыганка, продуктивными оказываются корреляты с суффиксом -ниц(а), напр.: владетельница, гадательница. Активно употребляются феминитивы с суффиксами -щиц(а)/-чиц(а), напр.: помещик — помещица.

В эпоху правления (раннеиндустриальный период) Петра I популярность при образовании слов женского рода получает суффикс -ш(а), первоначально имевший значение «жены какого-либо деятеля», например, генеральша, бригадирша. Во второй половине XVIII в. в словарях закрепляются слова такие, как музыкантша, богатырша, утратившие прежнее значение и обозначающие женщин по их роду деятельности. женскую деятельность. В то же время появляется множество феминитивов с суффиксами -к(а) (портретистка, акушерка), -ц(а) (наборщица, гардеробщица).

В XVIII в. в языке образуется множество слов-феминитивов, которые не зависели от коррелятов мужского пола, напр.: акушерка, горничная, ключница [4] и др.

С конца XIX века намечается «первая волна» в движении феминизма. В конце XIX – начале XX века (позднеиндустриальный период) расширялась сфера женского труда. Такие изменения в жизни общества находят свое отражение в языке. В этот период появляются новые словообразовательные формы и модели, многие из которых продолжают употребляться и в XXI в., например: переводчица, лингвистка, писательница, конфетчица, гардеробщица, философка, директриса, инспектриса, поэтесса [5].

В период Первой мировой войны и в революционные годы в России женщины активнее вовлекаются в сферу общественной деятельности. Из-за постоянных изменений процессы словообразования феминитивов происходят быстро и неконтролируемо (в спорных случаях задействуются различные словообразовательные модели, напр.: комсомолка — комсомоловка) [1].

С возникновением Советского Союза женщины получают много прав и свобод: они могут трудиться на «мужских» должностях, голосовать на выборах, свободно путешествовать.

На рубеже 1920-1930 годов намечается тенденция к курьезному появлению слов мужского рода, которые обозначали должности, которые занимали исключительно женщины, напр.: женкор (женский корреспондент), женорг (женский организатор). Женщине в условиях того времени необходимо развивать качества, которые ранее приписывались только мужчинам: самостоятельность, умение ставить интересы общества выше своих.

Позже образование парных слов женского рода снижается. В условиях того времени не нужно было подчеркивать противопоставление мужского и женского труда.

В 1950-е годы появляются труды на тему феминитивов. Отмечается активная борьба двух тенденций: образование феминитивов и развитие «обобщенного» значения у слов мужского рода. Исследователи приходят к выводу, что «новые названия в большем количестве и с более четкой последовательностью возникают в обозначениях тех разновидностей труда, где участие женщин оказывается преобладающим» [цит. по: 1]. Важно было сохранить и подчеркнуть «равноправный» статус женщин.

«Вторая волна» в движении феминизма намечается в 60-80-х годах XX века. Сфера деятельности женщины стремительно расширяется. Женщины борются за реальное гендерное равенство. Уже к концу XX века в современной лингвистике появляется новое направление – гендерная лингвистика. В это время начали развиваться гендерные исследования [10].

Русский язык в конце XX века обогащается заимствованиями слов мужского рода, которые в основном имеют корреляты женского рода (исключениями являются некоторые слова, напр.: топ-модель, супермодель). Сохраняется тенденция образования слов женского рода от слов мужского рода, напр. визажист – визажистка, бизнесмен – бизнесменка.

В начале XXI века (постиндустриальный период) феминизм продолжает развиваться. Активистки «третьей волны» феминизма выступают за пересмотр стереотипов, касающихся женщин и обозначений лиц женского пола в языке. Наблюдается активный процесс образования новых феминитивов. Все чаще можно услышать в разговорной речи такие феминитивы-неологизмы, как блогерша/блогерка, авторша/авторка и другие.

Однако в истории русского языка были периоды, когда феминитивы вытеснялись из употребления существительными мужского рода.

Так, в начале XIX века многие слова, использующиеся в речи для обозначения рода деятельности, не могли быть применимы к женщинам из-за многих причин. Женщины в это время не могли участвовать в общественной и политической жизни, заниматься многими видами трудовой и учебной деятельности. Если нужно было назвать женщину, занимающуюся «мужским» трудом, то в виде исключения использовали слова мужского рода. К середине XIX века наметилась тенденция к возникновению обобщенного значения у слов мужского рода. Такой процесс в языке повлек за собой, как было сказано выше, «первую волну» феминизации.

В 60-е годы XX века обозначения профессий женского рода почти перестают употребляться. Популярной становится тенденция, согласно которой существительное мужского рода могло обозначать лицо без указания на пол, а существительное женского рода – только лицо женского пола. Слова мужского рода окончательно закрепились в языке, став «всеобщими», а феминитивы (исключения составляют слова, функционировавшие в языке еще до XIX века) постепенно исчезают из литературного языка. Такое явление привело к возникновению «второй волны» феминизации.

В начале XXI века, как уже отмечалось, нарастает «третья волна», в связи с чем язык изменяется. Одни тенденции (в основном традиционные) не претерпевают изменения, другие пересматриваются. В эпоху информатизации и интернет-общения развитие языка стремительно и порывисто.

В современном русском языке множество словообразовательных моделей у феминитивов, которые требуют подробной классификации. По способу образования эти слова можно разделить на 3 обширные группы:

1. Слова женского рода, образованные от существительных мужского рода при помощи аффиксации, напр.: учитель-учительница, студент-студентка.
2. Слова, образованные путём сложения основ. Показателем «женскости» в сложных именах существительных выступают слова женщина и девушка, напр.: женщина-президент, или заимствованные компоненты леди, вумен и гёрл, напр.: гёрлфренд, шоувумен, бизнес-леди.
3. Слова, перешедшие из других частей речи в разряд существительных, напр.: телеведущая.

Первая группа является самой обширной. Для образования феминитивов используется множество аффиксов:

1. -ш-, напр.: библиотекарь – библиотекарша, секретарь – секретарша;
2. -к-, напр.: студент – студентка, журналист – журналистка;
3. -ин(я), напр.: герцог – герцогиня, герой – героиня;
4. -ниц(а), напр.: учитель – учительница, воспитатель – воспитательница;
5. -ис(а), напр.: актер – актриса, директор – директриса;
6. -их(а), напр.: повар – повариха, врач – врачиха;
7. -ичк(а), напр.: биолог – биологичка, филолог – филологичка (неологизмы);
8. -есса(а): поэт – поэтесса, критик – критикесса (неологизм);
9. -иц(а), напр.: царь – царица, мастер – мастерица и др.

В перечисленных случаях данные суффиксы присоединяются к основе имен существительных мужского рода.

Обратимся к ситуациям, когда суффикс мужского рода изменяется:

1. Суффикс -щиц(а) присоединяется к основе существительного одновременно с усечением суффикса мужского рода, напр.: сортировщик – сортировщица, тестировщик – тестировщица [3, электр. ресурс].
2. В таких словах, как фронтовик – фронтовичка, большевик – большевичка суффикс -к(а) присоединяется к основе существительного мужского рода, образуя чередование согласных к/ч, так как оно уже оканчивается на к (в отличие от слов музыкант, юрист)
3. Чередуются согласные в суффиксах -ник-/ -ниц(а), напр.: ученик-ученица, дачник – дачница.

4. Чередование происходит и в аффиксах -чик-/чиц(а), напр.: летчик – летчица, переводчик – переводчица.

5. Суффикс -ун- в женском варианте приобретает конечный мягкий звук, напр.: прыгун – прыгунья, шалун – шалунья (-ун-/-ун'(а)).

6. В словах, обозначающих жителей городов и поселков, напр.: ростовчанин – ростовчанка, россиянин – россиянка (-ин- заменяется на -к(а)-), петербуржец – петербурженка (-ец- заменяется на -енк(а)) и др.

В связи с активным образованием неологизмов в современном русском языке словообразовательные модели изменяются и пополняются.

Феминитивы, образованные путем сложения основ, можно разделить на 2 группы:

1. Слова, в которых показателем «женскости» являются слова женщина, девушка (незаимствованные компоненты), напр.: женщина-депутат, девушка-летчик.

2. Слова с заимствованными компонентами-показателями «женскости» вумен, герл, леди, дива, напр.: шоуувумен, герлскаут, бизнес-леди, рок-дива.

Достаточное количество слов из этих групп нашли свое отражение в «Русском орфографическом словаре», Лопатина В.В. и Ивановой О.Е. [8]. В этом источнике было обнаружено множество феминитивов (женщина-академик, женщина-астронавт, женщина-вамп, женщина-водитель, женщина-врач, женщина-депутат, женщина-детектив, женщина-дипломат, женщина-директор, женщина-доктор наук, женщина-космонавт, женщина-летчик, женщина-летчик-космонавт, женщина-менеджер, женщина-милиционер, женщина-политик, женщина-полицейский, женщина-прораб, женщина-руководитель, женщина-хирург, женщина-шофер, бизнес-леди, бизнесувумен, шоуувумен, шоу-дива, девушка-летчик, девушка-уборщица, герлскаут (нескл.), теледива, рок-дива, поп-дива).

Стоит отметить, что феминитивы с показателями -женщина, -девушка начали употребляться давно, в то время как слова с заимствованными компонентами вошли в разговорную речь в конце XX века вследствие политических и экономических изменений в стране.

Немало в современном русском литературном языке феминитивов, которые перешли в разряд имен существительных, претерпев процесс субстантивации. В этих словах показателем женскости выступает окончание женского рода -ая(-я). Феминитивы из этой группы можно разделить на 2 подгруппы:

1. Слова, которые перешли в разряд существительных из причастий, напр.: ведущая, военнотружущая, вожатая, госслужущая, заведующая, пионервожатая, рабочая.

2. Слова, которые перешли в разряд существительных из прилагательных, напр.: классная (в значении «руководительница»), полицейская, ученая.

Это явления можно объяснить тем, что в предложении с согласованными определениями, в роли которых выступают часто причастия (одиночные, отглагольные прилагательные, или причастные обороты) и прилагательные, имеющие тесную синтаксическую и грамматическую (согласуются с подлежащим в роде, числе и падеже) становятся главным членом предложения, самостоятельно определяя и называя лицо.

Слова, перешедшие из причастий, сохраняя сочетание значения прилагательного (признак) и глагола (действие) приобретает значение «лицо, которое действует», приобретая дополнительное значение субъектности. Такие феминитивы совмещают значение лица и действия этого лица, «категории рода, лица и падежа у них становятся независимыми, в предложении они выполняют характерные для существительного функции...» [цит. по 9, 166].

Субстантивация прилагательных может быть неполной и полной [там же, 69]. Под первым случаем подразумевается языковое явление, когда определяемое существительное, употребляющееся вместе с прилагательным, опущено, напр.: больная (женщина), классная (руководительница). Под вторым – использование слова, которое стало самостоятельным и может употребляться без определяемого существительного, напр.: горничная.

Слова, перешедшие из прилагательных, имеют меньшую связь с существительными, так как они, в отличие от глагола, не выступают в качестве главного члена предложения, предикативного центра. А причастия, соединяющие в себе свойства и прилагательного и глагола, показывают

большую связь с существительным- подлежащим, что могут выступать в его роли. Поэтому группа причастий, претерпевших процесс субстантивации, шире, чем группа прилагательных.

Таким образом, все рассмотренные словообразовательные модели показывают, насколько глубокое и широкое явление представляют собой слова-феминитивы в современном русском литературном языке и разговорной речи. В последнее время возникает потребность в их изучении, так как особый интерес филологов привлекают все изменения, которые происходят в языке, являясь отражением переменам, возникающим в обществе. Скорее всего, феминитивы не будут вытеснены из русского языка. Они продолжают развиваться и изменяться, предоставляя исследователям новый материал для изучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беркутова, В.В. 2018. Феминативы в русском языке: исторический аспект. Филологический аспект, 11 (43)–С. 7–23.
2. Беркутова, В.В. 2019. Феминитивы в русском языке: лингвистический аспект. Филологический аспект, 1 (45)–С. 7–26
3. Гузаерова, Р.Р., Косова, В.А. Специфика феминитивов в современном русском медиапространстве // Вестник ТГГПУ. 2017. №4 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-feminitivov-v-sovremennom-russkom-mediaprostranstve> (дата обращения: 13.09.2023).
4. Демичева, В.В. Наименования лиц женского пола в русском языке XVIII века. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н. Воронеж– 1995.– 24 с.
5. Еременко, О.И. Наименования лиц женского пола в русском литературном языке XIX века. Авто-реф. дис. на соиск. учен. степ. к. филол. н. Воронеж– 1998.– 21 с.
6. Захарчук, Е.А. Феминитивы в коммуникативном пространстве современности: проблемы словообразования и словоупотребления // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/feminitiv-v-kommunikativnom-prostranstve-sovremennosti-problemy-slovoobrazovaniya-i-slovouptrebleniya> (дата обращения: 15.09.2023).
7. Ильясова, С.В., Пугачева, Е.В. Феминитивность: от лексической к словообразовательной // Филологический класс. 2022. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/feminitivnost-ot-leksicheskoy-k-slovoobrazovatelnoy> (дата обращения: 15.09.2023).
8. Лопатин В.В., Иванова О.Е., «Русский орфографический словарь: около 200 000 слов» / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова / Под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. – Изд. 4-е, испр. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА –2013.– 896 с.
9. Современный русский язык. Морфология. Учеб. пособие студ. фак. русской словесности / Сост. Т.В. Кузнецова. – Саратов: ИЦ «Наука»–2009 – 224 с.
10. Хоткина, З.А. Российским гендерным исследованиям 30 лет: ретроспектива и перспективы // Женщина в российском обществе.– 2020.– №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskim-gendernym-issledovaniyam-30-let-retrospektiva-i-perspektivy> (дата обращения: 01.10.2023).

**Н.В. Макарова, К.А. Мордвинова**

#### СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье освещается опыт изучения нарушений письма у младших школьников. С различных научных позиций рассматриваются классификации и симптоматика дисграфии, а также причины возникновения трудностей письма у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** письмо, речь, дисграфия, младший школьный возраст, специфические ошибки письма.

**N.V. Makarova, K.A. Mordvinova**

#### SPECIFIC ERRORS IN THE WRITING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

**Abstract.** The article highlights the experience of studying writing disorders in younger school-children. Classifications and symptoms of dysgraphia, as well as the causes of writing difficulties, are considered from various scientific positions.

**Key words:** writing, speech, dysgraphia, primary school age, specific writing errors.

Анализ современных специальных исследований показал, что в настоящее время самыми распространёнными формами патологии речи в младшем школьном возрасте являются нарушения письма, которые имеют стойкую тенденцию к увеличению (Л.В. Бенедиктова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.).

В специальной литературе «специфическое нарушение письма» (О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая) принято обозначать термином «дисграфия», а её распространённость среди учащихся общеобразовательных школ в научных данных представлена весьма ограничено.

В зарубежной литературе существует единое понятие для обозначения нарушений чтения и письма – «дислексия», которое было рассмотрено в исследованиях Boder E., Mattis S., Z. Matejcek и многих других [Boder E., 1973; Mattis S., 1981; Z. Matejcek, 1972]. В трудах современных зарубежных исследователей дислексия описывается как нарушение чтения и правописания неврологического происхождения, которое имеет наибольшее распространение у детей [Rello L., Baeza-Yates R., & Llisterri J., 2014].

В разных странах данный термин может иметь иные названия в зависимости от принятых в обществе норм, например, в Финляндии понятие дислексии и дисграфии заменяется на смягчающий оборот «блокирующая головоломка» во избежание появления негативизма у обучающихся и родителей к слову «затруднения» [Takala, 2006].

О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, описывая экспериментальное исследование письменных работ учащихся начальных классов на базе одной из школ г. Москвы (2015), констатировали, что «в среднем на одну письменную работу (изучались контрольные диктанты и списывания за учебный год) приходится 1,6 специфических ошибки», что говорит о высокой распространённости изучаемого нарушения [3, 56].

Согласно данным Н.Н. Заваденко, которая провела исследование работ 537 учащихся московских школ, признаки дисграфии и дислексии были обнаружены у 66% испытуемых [4].

Разработкой классификаций дисграфии занимались многие известные учёные, все они внесли значительный вклад в изучение проблемы специфических нарушений письма, рассматривая их с учетом различных научных подходов и принципов.

М.Е. Хватцев заложил основу для современных представлений о нарушениях письма и разработал их классификацию с учётом психофизиологических представлений о речевых расстройствах. Ученый выделил 5 форм дисграфии, обусловленные недостатками звукопроизводительной стороны речи, акустического гнозиса, зрительного восприятия, а также вследствие распада устной речи при афазии.

О.А. Токарева выделила три вида дисграфии с учётом нарушенных анализаторов (слухового, зрительного или двигательного): акустическую, оптическую и моторную.

Опираясь на опыт соотечественников и актуальные исследования зарубежных учёных, И.Н. Садовникова разработала классификацию, отличную от всех других. В основе её лежат механизмы возникновения специфических ошибок на различных языковых уровнях: фонетическом, лексическом и синтаксическом [10, 16].

А.Н. Корнев использовал для классификации дисграфии клинико-психологический подход, выделив ошибки звуко-буквенной символизации, ошибки графического моделирования фонематической структуры слова и ошибки графического маркирования синтаксической структуры предложения [5].

Т.В. Ахутина классифицировала варианты трудностей письма, заложив в основу нейропсихологический подход, и выделила ошибки вследствие несформированности произвольной регуляции действий, трудностей в поддержании активного тонуса коры головного мозга, и пространственные нарушения письма [1].

Благодаря научным трудам исследователей был внесён значительный вклад в изучение проблемы нарушений письма, что послужило основой для создания современной, практикоориентированной и наиболее актуальной в настоящее время классификации, разработанной Р.И. Лалаевой в сотрудничестве со специалистами кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена. Виды дисграфии были выделены на основе несформированности определённых операций, участвующих в организации письменной речи: звукопроизношения, дифференциации фонем (фонемного распознавания), операций языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, а



также акустического и оптического гнозиса. Каждая форма дисграфии (всего было выделено пять) имела свои этиологические особенности и характерную симптоматику.

В 2023 г. нами было проведено экспериментальное исследование, в котором была предпринята попытка систематизировать специфические ошибки письма в работах младших школьников в соответствии со всеми описанными выше принципами [8].

В группу испытуемых вошли 53 учащихся третьих классов общеобразовательных школ г. Таганрога; 8 участников эксперимента имели заключение городской психолого-медико-педагогической комиссии «Задержка психического развития».

Экспериментальная работа включала наблюдение за произвольной учебной деятельностью учащихся, беседу с учителями, педагогический эксперимент, а также изучение и анализ контрольных и рабочих тетрадей детей.

Проведённое исследование позволило обнаружить у большинства участников эксперимента (84%) различные специфические ошибки письма, которые носили стойкий характер, имели место в различных видах работ и повторялись в течение длительного времени.

В работах А.Н. Корнева, И.Н. Садовниковой и других авторов отмечается, что причиной столь высокой распространённости данной проблемы является множество факторов: от наследственных до экзогенных, которые впоследствии приводят к системному нарушению отдельных компонентов письма – функций программирования, контроля и серийной организации тонких движений руки, нарушениях переработки информации из различных анализаторов, находящихся в тесной связи друг с другом.

Рассматривая патогенез возникновения специфических ошибок письма у детей с задержкой психического развития, Е.А. Логинова отметила низкий уровень развития способности к аналитико-синтетической деятельности, абстрактному мышлению и навыкам символической деятельности [9, 74]. Елена Александровна констатировала, что нарушения письма у таких детей имеют сложный системный характер, где проявляются дефекты и в одном, и в нескольких компонентах.

Изучение этиологических факторов, приводящих к специфическим нарушениям письма, позволило обнаружить у учащихся экспериментальной группы г. Таганрога целый ряд негативных особенностей психоречевого и социального развития. Рассмотрим их подробнее, поскольку они, по нашему мнению, в настоящее время являются довольно характерными и распространёнными показателями школьной неуспеваемости и в то же время своеобразными маркерами дисграфии.

Одним из основополагающих факторов, приводящим к дисграфическим ошибкам, по нашему мнению, являются выявленные у учащихся начальных классов расстройства устной речи, в том числе заикание, дизартрия и ринолалия. Среди основных симптомов у испытуемых были обнаружены нарушения звукопроизношения, фонематического слуха и фонематического восприятия, звукового и языкового анализа и синтеза, что, как известно, негативно отражается на состоянии процессов письменной речи.

Следующая причина неблагополучного письма, выявленная в ходе экспериментального исследования у детей, – это нарушение произвольного слухового и зрительного внимания, которое проявлялось в его неустойчивости, рассеянности, низкой концентрации и, соответственно, в нарушении самоконтроля во время разных видов самостоятельной работы с текстами: при списывании, контрольном диктанте или письме под диктовку.

Наблюдение за учащимися и беседа с учителями позволили нам также зафиксировать у детей трудности произвольной учебной деятельности – несформированность саморегуляции и переключаемости с одного вида деятельности на другой, а также качественной работы всех анализаторов, необходимых для полноценного навыка письма, поскольку при написании диктантов и иных письменных работ важно, чтобы вышперечисленные функции были достаточно развиты.

Исследование показало, что у большей части группы испытуемых в семье наблюдалась педагогическая запущенность, в том числе многочисленные пропуски по болезни. Как правило, такие дети не усваивают программу обучения, поскольку дома не получают достаточного внимания и необходимых условий для качественного выполнения домашнего задания. В случае же частой заболеваемости и систематических пропусков ребёнок не имеет возможности для полноценного освоения образовательной программы.

Среди оставшихся неблагоприятных факторов, выявленных в ходе эксперимента в группе испытуемых, были констатированы билингвизм (двуязычие) в семье; низкая мотивированность к обучению; плохая контактность, трудности общения и замкнутость. Все они оставляют негативный след на формировании устной речи и, соответственно, могут вызвать вторичные нарушения письма.

Учитывая результаты проведённого эксперимента, рассмотрим подробнее формы дисграфии по частоте их распространённости у младших школьников и проиллюстрируем каждую форму характерной для неё симптоматикой, выявленной в ходе исследования. Распространённость специфических ошибок письма у участников экспериментальной группы представлена в таблице 1.

**Таблица 1**  
**Распространённость специфических ошибок письма у учащихся третьих классов, %**

Группы специфических ошибок письма	Распространённость ошибок среди учащихся экспериментальной группы, %
Смещения и замены букв по артикуляционно-акустическому сходству	52,4
Смещения и замены букв по кинетическому сходству	47,6
Ошибки звукового анализа: пропуски, вставки, упрощения структуры слов	57,1
Ошибки в отграничении речевых единиц: слов и предложений	55,6
Ошибки в обозначении мягкости согласных мягким знаком и гласными второго ряда (йотированными)	17,5
Аграмматизмы: ошибки согласования, управления, словообразования; ошибки в употреблении предлогов	28,6
Нарушения слоговой структуры: персеверации, антипации	15,8

В соответствии с классификацией Р.И. Лалаевой, артикуляторно-акустическая дисграфия в механизме возникновения имеет процесс неправильного проговаривания по причине искажённого произношения звуков, что отражается во множественных ошибках письма: пропусках и заменах букв, соответствующих смещениям, заменам и пропускам звуков в устной речи.

О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, И.Н. Садовникова называют данные ошибки смещениями, так как они носят непостоянный характер [3, 19]. В данной группе ошибок имеют место смещения или замены букв, обозначающих на письме оппозиционные по акустико-артикуляционным свойствам звуки (сонорные внутри группы, шипящие со свистящими, аффрикаты и их компоненты, глухие и звонкие согласные). Так, например, в работах учащихся 3-х классов г. Таганрога были обнаружены следующие подобные ошибки: *замёрсла* вместо *замёрзла*, *шпасает* вместо *спасает*, *зайчу* вместо *зайцу*.

И.Н. Садовникова подчёркивает, что также могут смешиваться буквы, обозначающие лабиализованные гласные, например, *савы* вместо *совы*. О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая считают, что при смешении гласных имеет значение их сильная позиция, поскольку случаи смешения гласных в сильной позиции являются довольно распространённым и характерным явлением.

В таблице 2 представлена частота смешений и замен букв, обозначающих на письме сходные по артикуляционно-акустическим характеристикам звуки, у участников экспериментального исследования.

**Частота смешения букв по артикуляционно-акустическому сходству у учащихся третьих классов %**

Вид смешений и замен букв на письме	% от общего кол-ва смешений букв по артикуляционно-акустическому сходству	Примеры из письменных работ учащихся
Звонкие – глухие	17%	<i>замёрсла – замёрзла, пелым – белым</i>
Свистящие – шипящие	21,3%	<i>шпасаёт – спасает, штрасны – страшны</i>
Соноры Р-Л	12,7%	<i>шкулка – шкурка, пренокивась – принакрылась</i>
Аффрикаты	14,9%	<i>зайчу – зайцу</i>
Гласные	34,1%	<i>шкурка – шкурка, гостыл – гостил</i>

Следующая форма дисграфии, акустическая, возникает на почве нарушения слуховой дифференциации фонем или фонемного распознавания. Р.И. Лалаева выделяет внутри данной формы дисграфии отдельные её виды: акустическую (вследствие нарушения процесса слухового распознавания фонем по их акустическим свойствам), кинестетическую (с преимущественным недоразвитием различения кинестетических признаков фонем) и фонематическую (вследствие фонематического недоразвития).

Стоит отметить, что искажения в устной речи у детей с данным видом дисграфии не диагностируются. На письме данное нарушение проявляется подобно артикуляторно-акустической дисграфии – в заменах и смешениях глухих и звонких, свистящих и шипящих звуков, аффрикат и их компонентов. Имеют место и неверное обозначение на письме мягких согласных, которые, по мнению О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой, носят однонаправленный характер: мягкий знак пропускается после мягкого согласного, а гласная второго ряда заменяется на соответствующую ей гласную первого ряда, например, «*волкы* вместо *волки*» [3, 72].

И.Н. Садовникова, напротив, относит данный тип ошибки к проявлениям эволюционной (ложной) дисграфии, так как они в своей основе имеют затруднения в ходе обучения письму, которые возможно проработать на логопедических занятиях [9, 30].

Следующий вид дисграфии возникает вследствие нарушения операций языкового анализа и синтеза, куда включено несколько компонентов: трудности деления текста на предложения (И.Н. Садовникова), предложений – на слова, а также неверное осуществление фонематического анализа и синтеза: слогового и звукового.

Для данной формы дисграфии характерны элизии (пропуски), итерации (вставки), перестановки и застревания (персеверации) букв или слогов; слитное написание отдельных значимых и/или служебных слов; раздельное написание частей слова – приставки и корня, а также ошибки обозначения границ предложения: отсутствие заглавных букв и знаков препинания (И.Н. Садовникова). Рассмотрим их подробнее.

Проведённое нами исследование показало, что в работах учащихся были обнаружены элизии – *отрастае* вместо *отрастает*; итерации – *сзайцу* вместо *зайцу*; персеверации – *зайчича* вместо *зайчика*; нарушения границ слов – *кзиме* вместо *к зиме*. Как правило, на письме пропускаются буквы, обозначающие согласные звуки, при их стечении, например, *разечить* вместо *различить*. Пропуски букв, обозначающих гласные звуки, также были отнесены учёными к данной группе ошибок. Как отмечали в своих работах О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, пропуски гласных могут происходить и в сильной и слабой позициях: *морз* вместо *мороз*, *шубк* вместо *шубке* [3, 72].

По мнению И.Н. Садовниковой, перестановки букв и слогов обусловлены затруднениями в процессе анализа последовательности звуков в слове. При этом слоговая структура слова может искажаться, например, в словах с двумя прямыми слогами один из них заменяется обратным – реверсия – или сохраняться без искажений [10, 74].

И.Н. Садовникова определяет добавления (вставки) букв, обозначающих гласные звуки, как ошибку, возникающую при стечении согласных, часто взрывных. Причинами данного искажения могут являться наличие призвука при проговаривании слова в процессе письма или сложности в распознавании мгновенного чередования фонем и их последовательности, например, *метар* вместо *метр*; *страиный* вместо *страины*.

Исследователи также свидетельствовали о вставках букв, возникающих в результате механического закрепления навыков письма в «Прописях» – ученики добавляют в слова, которые начинаются со строчной буквы, первую букву в прописной форме: *Трудно* вместо *трудно* [10, 18].

В данной группе ошибок, куда входит слитное написание предлогов и иных служебных частей речи с другими словами, имеет место слитное написание слов. Раздельно могут записываться части слова – приставка и корень, первая буква или первый слог, напоминающий служебную часть речи, и корень слова.

Такой тип ошибок О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая назвали нарушениями обозначения границ слов [3, 80]. К данной форме дисграфии принято относить застревания, прилипания (персеверации) букв, слогов и слов, когда ученик вместо написания необходимой языковой единицы повторяет уже записанную букву или слог – *птици* вместо *птицы*, и предвосхищения (антипации), когда происходит замена буквы или слога на последующую за ним букву или слог – *тап* *птицы* вместо *там* *птицы*.

Ошибки на уровне предложений принято отождествлять с нарушениями в обозначении границ предложения (О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая, Р.И. Лалаева), а в качестве их причины И.Н. Садовникова называет недостаточный уровень языковых обобщений [10, 26].

В работах учащихся третьих классов были констатированы следующие примеры трудностей в обозначении границ предложения, например, *Летняя серая шерсть у зайца вылизает, от-ростает светлая шерсть* вместо *Летняя серая шерсть у зайца вылезает, отрастает светлая, пушистая*.

Аграмматическая дисграфия характеризуется недоразвитием грамматического строя речи, то есть морфологических и синтаксических обобщений, и лексического компонента речи. Данный вид специфического нарушения письма может проявляться в ошибках на уровне различных языковых единиц. В словах имеют место искажения морфемной структуры – заменяются приставки, суффиксы, изменяются падежные окончания, падежи местоимений: *отличить* вместо *различить*, *от* *различный врагов* вместо *от* *различных врагов*. Между частями речи нарушается подчинительная связь, например, *Летняя серая шерсть у зайца вылезают* вместо *Летняя серая шерсть у зайца вылезает*.

По мнению исследователей, значительные затруднения детей с аграмматической дисграфией связаны с употреблением предложно-падежных конструкций и предлогов, которые часто заменяются, пропускаются, записываются детьми несколько раз.

Патогенезом оптической дисграфии служит низкий уровень развития зрительно-пространственного восприятия, анализа и синтеза. При данном виде дисграфии имеют место замены и искажения букв на письме, не связанные с особенностями произношения. О.А. Величенкова и М.Н. Русецкая называют данные нарушения письма смешениями графически сходных букв, которые похожи по внешнему виду и написанию: *лисии* вместо *лисицы*, *зийчика* вместо *зайчика* [3, 76].

Ученики могут также писать буквы зеркально или добавлять дополнительные элементы букв [3, 79]. Однако, смешения букв по причине нарушения технической стороны письма, то есть недостаточности развития двигательного анализатора, отнести к проявлениям оптической дисграфии не является возможным, так как природа происхождения данного искажения не соответствует этиологии оптической дисграфии.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило констатировать, что основными и наиболее распространенными типами дисграфических ошибок являются замены и смешения по акустико-артикуляционному или кинетическому сходству; ошибки в отграничении речевых единиц; нарушения обозначения мягкости на письме при помощи мягкого знака и йотированных гласных звуков; слоговые искажения структуры слова, а также аграмматизмы [8, 31].

Изучение теоретических источников, анализ и систематизация письменных работ учащихся третьих классов показали, что письмо можно назвать сложным психофизиологическим и психолингвистическим процессом, которое включает в себя множество звеньев, таких как программирование, контроль, серийная организация тонких движений руки, переработка информации из различных анализаторов, избирательность в активации, находящихся в тесной связи друг с другом. Возникновение тех или иных неблагоприятных социально-психологических или биологических факторов влечёт за собой поломки различных звеньев в работе сложных психологических процессов, что впоследствии может привести к специфическим трудностям письма у младших школьников.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: Материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящённой памяти профессора Н.Н. Трауготт. СПб., изд-во СПб Университета, –2001. – С. 195 – 211.
2. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход /Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – СПб.: Питер,– 2008. – 320 с.
3. Величенкова, О.А., Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, –2015. – 320 с.
4. Заваденко, Н.Н. Школьная дезадаптация в нейропедиатрической практике / Н.Н. Заваденко. – Практика педиатра. 2016.– № 3. – 60 – 70 с.
5. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие/ А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, – 1997. – 286 с.
6. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция/ Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз»,– 2004. – 224 с.
7. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия – М.: ВЛАДОС, –2002. – 286 с.
8. Макарова, Н.В., Мордвинова, К.А., Гармаш, С.В., Потураева, Л.Н. Распространенность специфических ошибок письма у учащихся третьих классов // Современное педагогическое образование. –2023.– №. 7. – С. 26 – 31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-spetsificheskikh-oshibok-pisma-u-uchaschihsya-tretih-klassov> (дата обращения: 25.11.2023).
9. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Учебное пособие/ Л.С. Волкова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
10. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – URL: [https://pedlib.ru/Books/1/0317/index.shtml?from\\_page=18](https://pedlib.ru/Books/1/0317/index.shtml?from_page=18) (дата обращения: 11.12.2023).
11. Matejcek, Z. Vyuvoje poruchy cteni. – Praha: SPN, 1972.
12. Mattis, S. Dyslexia syndromes in children: toward the development of syndrome-specific treatment programs // Neuropsychological and cognitive processes in reading / Ed, by F. J. Pirozzolo. M. C. Wittrock. – London. 1981. – P. 93-108.
13. Rello, L., Baeza-Yates, R., & Llisterra, J. (2014). DysList: An annotated resource of dyslexic errors. In LREC 2014. Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (pp. 1289–1296). Reykjavik, Iceland. 26-31 May, 2014.
14. Takala, M. Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella // Lukivaikueudesta lukitaitoon. M. Takala & E. Kontu. (toim.). – Helsinki, 2006.

**М. М. Кеворков**

#### ПОРЯДКОВЫЕ ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ИХ НА СОЧЕТАЕМОСТЬ

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные особенности сочетаемости порядковых числительных с другими частями речи и их всесторонний анализ.

**Ключевые слова:** порядковые числительные, сочетаемость, грамматика, семантика, морфология.

**М. М. Kevorkov**

#### ORDINAL NUMBERS FROM THE POINT OF VIEW OF THEIR INFLUENCE ON COMPATIBILITY

**Abstract.** The article discusses the main features of the compatibility of ordinal numbers with other parts of speech and their comprehensive analysis.

**Key words:** ordinal numbers, combinability, grammar, semantics, morphology.

Чтобы более точно и правильно понять какова роль числительных в русском языке, обратимся к высказыванию В.В. Виноградова.

«В современном русском языке слова, являющиеся отвлеченными обозначениями чисел и выраженного в числах количества, счета, образуют обособленную грамматическую категорию имен числительных, или счетных», – считает В.В. Виноградов [4].

Обратившись к материалам Лингвистического энциклопедического словаря, находим определение: числительное – это «категория слов, обозначающих определенное число, порядок и кратность (два, второй, дважды и прочее)» [3]. Там же приведена классификация числительных, включающая следующие разряды:

1) количественные числительные, обозначающие число или количество (пять, три, семь восьмых и т.д.);

2) собирательные числительные, включающие объединения:

а) группы людей как единого целого (пятеро солдат, трое ребят и т.д.);

б) нескольких предметов, для наименования одного из которых не существует формы множественного числа (двое ножниц и др.);

в) числительное *оба*;

3) порядковые числительные, называющие порядковый номер предмета в ряду других, подвергаемых счету;

4) числительные наречия, обозначающие кратность (трижды и др.).

Рассмотрим подробнее группу порядковых числительных и ее определение в научной литературе, включая современные исследования последнего десятилетия.

Вопрос о функциональных особенностях порядковых слов и о положении этой группы лексем в современном русском языке является достаточно сложным и спорным. По мнению большинства современных учёных-грамматистов и их предшественников, при определении статуса порядковых слов необходимо решить вопрос об их принадлежности к числительным или прилагательным. В решении этого вопроса грамматисты разделяются во мнениях. Одни склонны относить порядковые слова к категории числительных на основании выражения ими лексического значения числа; другие опираются на сходство подобных лексем с именами прилагательными на основании морфологических, словоизменительных и грамматических особенностей, а потому, по их мнению, «правильнее, в соответствии с их свойствами, называть эти слова порядковыми прилагательными» [1, 23]. Особого внимания заслуживает точка зрения В.В. Виноградова, относящего счетно-порядковые слова к группе относительных имен прилагательных, и А.Е. Супруна, считавшего, что «порядковые относятся к прилагательным, составляя в них группу относительных порядковых прилагательных» [4, 106].

В.В. Виноградов, рассуждая о порядковых числительных как об особой категории относительных прилагательных, называя их «порядковыми прилагательными», отметил и отличия подобных слов от соответствующих прилагательных, связанные с их особым лексическим значением, выражающим количественное понятие, что имеет непосредственное отношение к числу и порядку при счёте [7, 197]. Он доказал несостоятельность точки зрения таких ученых-грамматистов, как Д.Н. Овсяннико-Куликовский, А.А. Шахматов, Р. Кошутич, считавших такие слова порядковыми числительными, объясняя это отсутствием грамматической обоснованности.

Одним из аргументов наличия таких ошибочных точек зрения Виноградов называет арифметическую подоплеку – смешение цифровых значений, выражающих разные части речи. К примеру, говорит он, нельзя путать частеречную принадлежность в случаях *в 1935 году* и *число 1935*, или *семнадцатый дом* и *дом № 17*.

По мнению ученого, порядковые прилагательные имеют все грамматические признаки категории относительных прилагательных, к примеру, относительный суффикс (трет-ий, и т.д.).

Кроме того, эта группа слов в принципе соответствует всем типическим чертам прилагательных: формам словообразования, склонению, синтаксической функции. Составные порядковые

прилагательные (пятидесятый, семисотый и др.) образуются по модели сложных относительных прилагательных (стоцентный, сорокаметровый и др.). отличается лишь способ изменения: первая часть порядковых прилагательных не изменяется при склонении, но это не является причиной выделения таких слов в отдельную категорию.

В.В. Виноградов, размышляя о противоречивости мнений по поводу порядковых слов, приводит в пример ряд непоследовательных мыслей своих оппонентов (или, по словам академика, «натяжки»), относящих их к числительным. Одним из самых ярких противоречий он называет тот факт, что слова *тысяча*, *миллион*, *миллиард* не считаются числительными, а производные *тысячный*, *миллионный*, *миллиардный* уже относятся к порядковым числительным.

Однако сам ученый признает, что в изучении порядковых прилагательных наметился вопрос о качественных и количественных признаках и свойствах. На вопрос А.М. Пешковского о том, какое качественное значение может носить прилагательное двадцатый или третий, тот приводит аналогию с прилагательными стопудовый, трехпроцентный и другими.

По мнению самого академика Виноградова, картина частеречной принадлежности порядковых слов слишком сложна и пестра и требует пристального рассмотрения и далее.

Если же обратиться к «Грамматике-60» под редакцией В.В. Виноградова, Е.С. Истриной, С. Г. Бархударова, то можно увидеть такую точку зрения на классификацию числительных: «...имена числительные – это числовые и порядковые определители существительных» [6, 26]. Таким образом, выделяется разряд порядковых числительных, связанных с именами существительными и совпадающих по синтаксическим связям с именами прилагательными. Порядковые числительные в большинстве своем образованы от соответствующих им количественных числительных.

Однако, как отмечается в Грамматике, связь и грамматическое сходство порядковых числительных с относительными прилагательными приводит к взаимопереходу слов из одной части речи в другую.

В «Грамматике современного русского литературного языка» 1970 г. под редакцией Н.Ю. Шведовой дается следующее определение числительных: «это часть речи, обозначающая количество предметов и выражающая это значение в грамматических категориях падежа (последовательно) и рода (непоследовательно) [7, 308]. Соответственно авторами различаются количественные и собирательные числительные. Отличительной особенностью числительных считается способность управлять существительным в родительном падеже (например, два дома, три человека и т.д.).

Что касается порядковых числительных, по выражению «Грамматики современного русского литературного языка» 1970 года, «традиционно выделяемых», они относятся к классу прилагательных. Так, в разряде относительных прилагательных описывается группа, обозначающая признак по порядку в ряду других предметов. Слова *первый*, *второй*, *сотый* относят к разряду порядковых (счетных) прилагательных с выделением группы счетно-количественных прилагательных *один-одни*.

В Грамматике 1980 г. под общей редакцией Н.Ю. Шведовой выделяется два лексико-семантических разряда числительных: количественные (определенно-количественные и неопределенно-количественные) и собирательные.

Термин «числительное», по мнению авторов, «традиционно употребляется также для наименования всех слов с количественно-числовым и счетно-порядковым значениями» [11]. Слова, отвечающие на вопросы *сколько?* и *как?* на самом деле принадлежат к разным самостоятельным частям речи: существительным, прилагательным, числительным.

Объединяет их само счетное значение. Счетно-порядковые прилагательные *второй*, *третий*, *десятый* (называемые иногда также порядковыми числительными), а также счетно-местоименное слово *один* не имеют своих собственных, отличающих их от прилагательных морфологических признаков. Поэтому рассматриваются они в системе относительных прилагательных.

В отличие от относительных прилагательных, мотивированных другими частями речи (к примеру, существительными – *железный*, *отцов* и др.), порядковые прилагательные считаются немотивированными. Порядковые относительные прилагательные, называющие признак через отношение к числу (количеству, месту в ряду), по своему значению подобны другим относительным

прилагательным: они обозначают отношение. Отмечается сходство их и местоименных слов: если прилагательное называет место в ряду, оно подобно указательному местоимению.

Если говорить о качественном значении порядковых прилагательных, в Грамматике приводятся примеры развития такого значения в сочетаниях *первый сорт, на вторых ролях, десятое дело* и др. в качественном значении счетные слова вошли в состав многих фразеологических оборотов: *в первую голову, в первую очередь, до седьмого пота, седьмое небо*.

Стоит также обратить внимание на морфологические особенности рассматриваемого класса слов, они не имеют соотносительных полной и краткой форм, а также форм степеней сравнения.

В труде Л.Л. Буланина «Трудные вопросы морфологии» отмечается, что в разряд относительных прилагательных включаются слова, выражающие признак по отношению к числу (тройной, тройственный и др.). Здесь же оговорена возможность причислить к относительным прилагательным порядковых чисел, выражающих признак по отношению к упорядоченному ряду чисел.

Л.Л. Буланин, рассуждая о давнем споре по поводу квалификации «счетных слов», приводит свои аргументы в пользу отнесения их к разряду порядковых числительных. Во-первых, пишет ученый, они образованы от соответствующих количественных числительных, причем отличаются в некоторых случаях всего лишь последним компонентом (например, *двести пятьдесят шесть* – *двести пятьдесят шестой*). Кроме того, выделяется общая черта, присущая лишь количественным и порядковым числительным, – составлять длинные сочетания. Л.Л. Буланиным также отмечается, что все чаще количественные числительные начали употреблять в функции порядковых (например, *дом шестнадцать*).

Таким образом, автор «Трудных вопросов морфологии» придерживается, по его выражению, «широкого семантического и структурного подхода» в рассмотрении порядковых числительных и не видит причин спорить с такой интерпретацией [3, 84]. Ссылаясь на А.Н. Гвоздева и Н.С. Валгину, Л.Л. Буланин называет порядковыми числительными такие числительные, которые обозначают порядок предметов при счете.

На протяжении многих лет на базе ТГПИ функционировала школа функциональной грамматики. Наиболее выдающимися ее представителями являлись профессора П.В. Чесноков и Л.Д. Чеснокова. Так, в книге «Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции». Л.Д. Чеснокова комментирует вопрос о «счетных признаковых прилагательных» и «порядковых числительных», относя последние к разряду числительных. В данной работе приводится ряд доводов в защиту такой позиции, а также обосновываются морфологические отличия порядковых числительных [21].

Порядковые числительные – это класс слов, выражающий всей совокупностью входящих в него слов, расположенных в строгой последовательности, порядковую счетную систему, а каждое отдельное числительное называет элемент этой системы – отдельные числовые понятия. При этом подчеркивается особенность последних выражать только количественную характеристику. Специфика порядковых числительных, по мнению исследователя, состоит в следующем:

- они могут образовывать сложные формы и в этом случае склоняются по особому типу;
- наряду с количественными числительными, они могут быть дробными;
- прилагательные свободно изменяются по числам (*зеленые яблоки*), а порядковые числительные в форме множественного числа трудно интерпретировать как факт реальной действительности (*пятое яблоки*); исключения составляют случаи употребления с существительными *pluraliatantum* (*вторые ножницы, третьи очки*), наименование временных промежутков (*двадцатые годы, пятидесятые* и др.), обозначение групп (*первые пять дней*) и некоторые другие случаи;
- особая семантика морфем: в корне уже заложен определенный смысл, и флексия множественного числа, обычно придающая неопределенное значение, в данном случае не срабатывает;
- порядковые числительные не сочетаются с отвлеченными и собирательными именами существительными (кроме: *первая любовь* и некоторых других).

Важно обратить внимание на то, что из всех порядковых числительных в форме множественного числа чаще всего используется числительное *первый*. Это объясняется тем, что слово *первый* наиболее многозначно в системе порядковых числительных: ССРЛЯ дает 8 значений, и все значения, кроме одного, указывающего на порядковый номер при счете, имеют различные оттенки качественного характера, тем самым приближаясь к семантике прилагательного. Именно поэтому



только порядковое числительное *первый* (в качественном значении) может иметь формы степеней сравнения (хотя это крайне редко):

Рассмотрим: *Я вас уверяю, что он **первейший** трус.* [М.Ю. Лермонтов. Герой нашего времени].

В результате Л.Д. Чеснокова пишет о правомерности выделения порядковых числительных в отдельный разряд, признавая, однако, синкретичность в них признаков числительного и прилагательного.

Таким образом, вопрос о порядковых числительных в истории русского языкознания решался по-разному. Так, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, А.Е. Супрун, И.Г. Милославский, Ф.И. Буслаев, П.С. Кузнецов и другие лингвисты относили их к числу имен прилагательных. В свою очередь, А.А. Шахматов, В.З. Панфилов, И.М. Багрянский, О.Ф. Жолобов, Л.Д. Чеснокова – к порядковым числительным.

Порядковые числительные становятся предметом исследования и в современной лингвистике. Так, в статье «К вопросу о происхождении порядковых числительных в грамматической системе русского языка» Э.А. Балалыкиной высказывается гипотеза (на основании этимологических данных), что значение признака у подобных порядковых слов было искони первичным, а числовая семантика вторичной, а также определяется соотношение числовых обозначений и порядковых слов в исторической ретроспективе [1].

Развитие системы порядковых числительных в современном русском языке исследуется С.В. Рябушкиной в работе «Узуальное формообразование русских порядковых числительных в свете экспериментальных данных» [15,10]. В статье рассматриваются особенности функционирования порядковых числительных в газетном тексте, их роль в реализации требований информативности и экспрессивности, предъявляемых к газетным статьям. Описывается соотношение количественной и качественной семантики, коннотативный аспект значения числительных [12].

Порядковые числительные в статье «Комбинаторные свойства порядковых числительных» С.В. Барановой и Н.А. Кобзевой трактуются как единицы, имеющие количественно-качественное значение, которое проявляется в субстантивных словосочетаниях. В работе дан анализ структурных моделей данных словосочетаний, способы вербализации стержневого компонента и спецификаторов, приведена их классификация [2].

Предметом научного исследования Р.А. Ряснянской становится словообразовательный потенциал порядковых числительных в современном русском языке [13].

Порядковые числительные в аспекте языковой динамики рассматриваются в научных работах Г.Н. Стариковой [20].

Таким образом, современная филологическая наука весьма активно занимается изучением вопросов, связанных с морфологическими и синтаксическими особенностями числительных, в том числе – порядковых.

Порядковые числительные образуются, как правило, от количественных числительных, обозначающих целые числа. Исключения составляют числительные *первый* и *второй*, являющиеся производными.

Порядковые числительные сходны по морфологическим и синтаксическим признакам с прилагательными, поэтому, подобно последним, они изменяются по падежам, числам и родам, согласуясь с именами существительными.

Порядковые числительные на уровне синтаксиса тяготеют к предметности, сочетаясь с именем существительным, выражающим живые/неживые предметы, совокупности предметов, отвлеченные понятия.

Чаще всего порядковые числительные сочетаются с именами существительными в единственном числе. Но есть случаи и употребления во множественном числе. Они подробно описаны в работе Л.Д. Чесноковой, о которой упоминалось выше [21]. Исследователь называет следующие случаи употребления порядковых числительных с существительными во множественном числе:

- с существительными, употребляющимися только в форме множественного числа (*вторые сутки, первые ножницы* и др.);
- с существительными, обозначающими десятилетия (*двадцатые годы, сороковые годы* и др.);

- с существительными, обозначающими группы понятий (*первые десять лет, вторые пять рублей* и др.);

- с существительными, выражающими абстрактное, неопределенное количество предметов (*пятые классы, третьи этажи* и др.);

- с существительными, образующими вместе с порядковыми числительными синкретичные понятия (*вторые блюда* и др.).

Отдельно следует отметить случаи употребления порядковых числительных во множественном числе в составе дробных (*три восьмых, пять седьмых* и др.).

Опираясь на исследование Барановой С.В., Кобзевой Н.А. о комбинаторности порядковых числительных в английском языке [2], приведем некоторые лексико-грамматические разряды существительных, наиболее часто сочетающихся с порядковыми числительными в русском языке:

1. Наименования улиц, домов, квартир, этажей (*пятнадцатая квартира, третий этаж* и т.д.).
2. Наименования дат, включающих указание на век, год события (*двадцатый век, двухтысячный год* и т.д.);
3. Наименования дней недели (*третий вторник, первый понедельник* и т.д.).
4. Наименования годовщин (*двадцатый день рождения* и т.д.).
5. Наименований томов, номеров изданий (*первый том, третье издание, в пятом номере* и т.д.).
6. Наименований страниц (*двадцать пятая страница* и т.д.).
7. Наименований дней (*на третий день* и т.д.).

Таким образом, комбинаторные свойства порядковых числительных раскрываются в словосочетаниях, которые называют качественным признаком предмета через количественный показатель благодаря соотносительности порядкового числительного с одним из элементов счетного ряда.

На основании специфики сочетаемости порядкового числительного с существительными следует рассматривать следующие типы такого сочетания:

1. Полная сочетаемость предполагает употребление порядкового числительного вместе с существительным.

2. Неполная сочетаемость характеризуется формальным отсутствием существительного в предложении, но его легко можно восстановить из контекста, т.к. это субстантивация.

3. Отсутствие сочетаемости проявляется в одиночном употреблении порядкового числительного, например, в случае счета (*Одни придумали план, другие его исполняют, третьи тоже делом заняты*). Другой случай – употребление порядкового числительного в роли именной части сказуемого (*К финишу он пришел третьим*).

В данной статье будут рассмотрены с практической точки зрения полная и неполная сочетаемость порядковых числительных с другими словами, а также сочетаемость порядковых числительных с наименованиями людей, животных, растений. И отдельный пласт для рассмотрения – это отсутствие сочетаемости.

Данная классификация обусловлена наличием устойчивой связи порядкового числительного с существительным. Далее будет рассмотрено, как в текстах художественной литературы, а также в различных текстовых примерах, извлеченных методом сплошной выборки из материалов Национального корпуса русского языка, функционируют такие сочетания.

Рассмотрим сочетания порядковых числительных с существительными лексико-семантической группы «Наименования людей». Следует сказать о том, что частотность употребления таких сочетаний в текстах достаточно высока:

*«Какое о недоимке, братец ты мой! – отвечал первый мужик, и в голосе его уже не было следа патриархальной невучести...»* [Тургенев И.С. Отцы и дети].

В приведенных примерах рассмотрим сочетание порядкового числительного *первый* с именем существительным, принадлежащим к группе «Наименования людей». Порядковое числительное в данном случае помимо количественного значения (человек, первый в ряду других людей) выражает и качественное: указывает на неопределенное, незнакомое лицо мужского пола. Порядковое числительное в приведенном примере выполняет синтаксическую функцию определения.

Обратимся к другому примеру – «*Да вы не раздражайтесь, – засмеялся через силу Зосимов, – предположите, что вы мой **первый** пациент, ну, а наш брат, только что начинающий практиковать, своих **первых** пациентов, как собственных детей, любит, а иные почти в них влюбляются*» [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

В этом отрывке использованы два случая сочетания порядкового числительного с существительными, отличающимися формой числа. Существительное *пациент* принадлежит к группе «Наименования людей», в данном случае – по роду занятия. Интересно заметить, что форма числа является решающей в развитии значения качественности/количественности значения порядкового числительного. Сравним: *первый* пациент – выражается значение конкретного номера в последовательности других пациентов этого врача; *первые* пациенты – выражается значение определенного ряда пациентов в начале работы врача, добавляется оттенок неопределенности. Так, в первом случае на первый план выходит количественное значение порядкового числительного, а во втором – качественное. Оба числительных в предложении выполняют функцию определений.

Сочетания порядковых числительных с наименованиями животных тоже достаточно распространены и похожи по смысловой и структурной характеристике на вышеизложенные сочетания с наименованиями людей. Отличие состоит в однородной лексико-семантической характеристике определяемых существительных (в отличие от первой группы, где можно говорить о половой принадлежности, профессии, роду деятельности и мн. др.).

Рассмотрим следующее предложение: *Спать я уходил с тяжелым предчувствием, что головастов до зоопарка мне не довезти. **Первый** зверь оказался комом.* [Кир Булычев. Девочка с Земли: Национальный корпус русского языка]

Порядковое числительное *первый* сочетается с существительным со значением «наименование животного». Доминирующим оказывается количественное значение числительного, однако сама структура предложения, построенная по аналогии (в том числе и смысловой) с фразеологизмом «первый блин комом», говорит о развитии дополнительного качественного значения неопытности, незнания.

Сравните: *Меня попросили написать предисловие, я написал, – «Была детская игра: по клеточкам нарисованы в беспорядке кошки, мышки и лягушки, их нужно пересчитать, но не порознь, а так: **первая** кошка, **первая** мышка, **вторая** кошка, **первая** лягушка, **третья** кошка, **вторая** мышка и т. д.* [М. Л. Гаспаров. Записи и выписки: Национальный корпус русского языка].

Примеры сочетания порядкового числительного с существительным – названием животных в данном случае показывает классический пример количественного значения. Числительные используются для обозначения порядкового номера в ряду предметов и не выражают никакого дополнительного смыслового оттенка.

Рассмотрим: *Сердце перевернулось от жалости от этого крика у Заида, – что значит Счастливым, – **третьего** льва* [В. М. Дорошевич. Сказки и легенды: Национальный корпус русского языка]

Аналогичный пример: ***Первый** муравей был посрамлен и признал, что присвоил чужую добычу* [Фазиль Искандер. Сандро из Чегема: Национальный корпус русского языка]

Как и в предыдущем примере, порядковые числительные *третьего* и *первый* выражают только количественное значение, называя порядковый номер конкретного льва и конкретного муравья в ряду других.

Похожая ситуация возникает и в функционировании порядковых числительных с лексико-семантической группы «Наименования растений»:

Изучим предложение: *Паук поволок его за собой. И тут лопнуло **второе** дерево.* [Андрей Лазарчук, Михаил Успенский. Посмотри в глаза чудовищ: Национальный корпус русского языка].

Порядковое числительное в сочетании с существительным со значением «Наименование растения» выражает количественное значение и выполняет синтаксическую функцию определения.

Рассмотри на примере: *Первые цветы – крокусы, подснежники, примулы – особой заботы не требуют.* [Весенние работы на огороде и в саду], [Истории из жизни, 2004: Национальный корпус русского языка].

В данном случае порядковое числительное вновь развивает дополнительное качественное значение с помощью семантики существительного и контекста. Когда говорят о первых цветах, не имеют в виду их порядковый номер в графике цветения других растений. Порядковое числительное *первый* в данном случае синонимично прилагательному *ранний*. Более того, в данном случае ряд вообще состоит из немногих позиций: сначала распускаются первые цветы, в конце цветут последние, запоздалые, но нельзя сказать, что есть конкретный список вторых, третьих и т.д. цветов. Поэтому можно предположить, что в данном примере стирается количественное значение, а качественное становится доминирующим.

Еще один пример: *Через мокрый, почерневший снег, точно изъеденный червями, пробился своей желтой головкой первый подснежник* [Д.Н. Мамин-Сибиряк. Лесная сказка: Национальный корпус русского языка]

Похожая ситуация наблюдается в данном отрывке. Можно предположить, что автор считал подснежники или хотел рассказать о конкретном месте в лесу, но, скорее всего, речь идет о ранних цветах. В данном случае порядковое числительное употреблено в единственном числе, но имеется в виду множество цветов из ряда однородных.

Таким образом, рассмотрев ряд примеров из текстов художественной литературы и материалов Национального корпуса русского языка, делаем вывод о том, что в языке часто и эффективно функционируют сочетания "*порядковое числительное + существительное со значением наименования человека*", "*порядковое числительное + существительное со значением наименования животного*", "*порядковое числительное + существительное со значением наименования растения*". Анализ лингвистического материала показывает, что порядковые числительные в данном случае выполняют функцию определения и выражают ряд значений: количественное, качественное, качественно-количественное.

Наиболее часто встречается качественно-количественное значение, которое является результатом взаимодействия лексико-грамматических свойств самого порядкового числительного и определяемого существительного, а также всего контекста.

Как уже говорилось ранее, есть случаи, когда порядковое числительное в предложении употребляется одиночно, без определяемого существительного. В зависимости от степени обособленности выделяется два типа сочетаемости: *неполная* и *отсутствующая*.

Рассмотрим примеры неполной сочетаемости порядковых числительных. Речь идет о тех предложениях, где определяемое существительное отсутствует формально, но легко восстанавливается из контекста:

Попробуем рассмотреть на примере: «*Первый* бросился было за ним в комнату и успел схватить его за плечо: это был конвойный; но Николай дернул руку и вырвался от него еще раз» [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

Порядковое числительное *первый*, выражая количественное значение (из предыдущего контекста ясно, что действующих лиц несколько), употребляется без существительного, но оно легко восстанавливается из последующего контекста: мы понимаем, что первый – это конвойный. Такое одиночное употребление обусловлено стилистической задачей – избежать неоправданного повтора. А также не стоит забывать, что таким образом происходит субстантивация. И только восстановив лицо, к которому относится порядковое числительное, мы можем заявлять о том, что «первый» – это не существительное непосредственно в данном предложении.

Часто одиночное порядковое числительное встречается в предложениях с перечислением:

*Первый* выпуск посвящён маслобоям, пивоварам и текстильщикам; *второй* – катаям (производителям валенок), лодочникам и рыбакам; *третий* – мастерам кружевоплетения, пчеловодам и плясунам. [Советуем прочитать // «Народное творчество», 2004: Национальный корпус русского языка].

Похожий пример: *Замок на них повесили. И было от этого замка три ключа. Один у поселковой администрации. Второй у епархии Владимиро-Суздальской, а третий отдали кооперативу "Новосельский" – у того свои дела в заповеднике имелись* [Круши, чтобы не думать (2003) // «Криминальная хроника», 2003: Национальный корпус русского языка].

Порядковое числительное вновь используется для перечисления без определяемого существительного, восстанавливаемого из предыдущего простого предложения. При таком функционировании порядковых числительных они сами начинают выражать оттенок предметности.

Иногда связь с существительным настолько стирается, что порядковое числительное теряет необходимость сочетаться с ним и еще больше проявляет предметный оттенок, но понять, к какому существительному относится само числительное, иногда можно, если обратиться к другому предложению и восстановить значение, исходя из контекста.

Рассмотрим: *Сейчас беспрерывно падет, братцы, тут ей и конец!* – кричит из толпы **один** любитель.

– *Топором ее, чего! Покончить с ней разом,* – кричит **второй**. [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

На первый взгляд существительное для сочетания с порядковым числительным *второй* очевидно – любитель. Однако вряд ли можно было бы представить сочетание *второй любитель*. Существительное выражает значение неизвестного человека из толпы, активно вмешивающегося в жизнь посторонних людей. Кем был этот первый мы не знаем, тем более нельзя сказать, что второй ему сродни. Следовательно, порядковое числительное *второй* в данном случае вполне самодостаточно, выражает качественное значение неизвестного человека и не нуждается в сочетании с существительным.

Еще пример: – *Да что на тебе креста, что ли, нет, леший!* – кричит **один** из толпы.

– *Видано ль, чтобы така лошаденка таку поклажу везла,* – прибавляет **другой**.

– *Заморишь!* – кричит **третий**. [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

В данном примере отсутствующая сочетаемость представлена во всех трех случаях употребления порядкового числительного. Языковой опыт подсказывает, что речь идет о незнакомых людях, причем совершенно разных, но существительное в данном случае в сочетании с числительными могло бы стать избыточным в смысловом плане.

Похожий пример: – *Это так как есть!* – раздался чей-то свидетельский отзыв в толпе.

– *Кричал-то он, это правда, три раза ему прокричал,* – отозвался **другой** голос.

– *В аккурат три раза, все слышали!* – крикнул **третий**. [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

И снова порядковое числительное *третий* не нуждается в предметном определителе. Хотя в первых двух предложениях употреблены существительные «отзыв» и «голос», они не дают четкого представления о субъектах.

Или:

– *Ишь нахлестался!* – заметил подле него один парень.

Раздался смех.

– *Это он в Иерусалим идет, братцы, с детьми, с родиной прощается, всему миру поклоняется, столичный город Санкт-Петербург и его грунт лобызает,* – прибавил какой-то пьяненький из мещан.

– *Парнишка еще молодой!* – вернул **третий** [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

Несмотря на привычное определение счетного значения в ряду однородных объектов, нельзя сказать, что порядковое числительное *третий* выражает преимущественно количественное значение. Текст указывает на разнородность субъектов: первый – один парень, второй – пьяный мещанин, третий – невозможно понять, кто. Следовательно, справедливо говорить в данном случае о доминирующем качественном значении (третий – то есть другой, еще кто-то).

Отсутствующая сочетаемость порядковых числительных часто встречается в пословицах и поговорках, так как они отсылают слушающего к обобщенному субъекту.

Убедимся в этом, рассмотрев данный пример: *Да господина Разумихина так и надо было прочь отвести: двоим любо, **третий** не суйся* [Достоевский Ф.М. Преступление и наказание].

Одиночные порядковые числительные часто функционируют в пределах текстов публицистического или общенаучного стилей, когда нужно сказать о субъекте в целом или о множестве субъектов, с использованием единственного числа.

Например: «*Не ошибусь, если скажу, что каждый второй, а уж каждый третий наверняка, испытывал на себе сон в алкогольном забытии*» [Вера Елгаева. Бессонница (2003) // «100% здоровья», 2003: Национальный корпус русского языка].

В приведенном отрывке публицистического стиля употреблены порядковые числительные с отсутствующей сочетаемостью, что продиктовано самой задачей текста – обезличиванием и систематизацией фактов.

Или такой пример: *Сколько людей, столько и заказов. Один говорит: "Хочу, как у соседа". Другой – "как в западном журнале". Третий – "чтобы ни у кого такой не было"* [Хасан Ганиев. Как на картинке (2002) // «Автопилот», 2002: Национальный корпус русского языка].

Порядковые числительные *один, второй, третий* выражают качественное значение при последовательности и неопределенности и не нуждаются в сочетании с существительными.

Таким образом, неполнота сочетаемости порядковых числительных или ее полное отсутствие продиктовано стилистической задачей избежать речевых ошибок, смысловой избыточности текста, а также для обезличивания и обобщения информации.

Подводя итоги нашего обзора, отметим следующее. Числительное на протяжении долгого времени является предметом лингвистических исследований. Его природа, а также классификация в отечественном языкознании до сих пор активно изучается. До сих пор нет однозначного мнения по поводу того, к какой части речи относить так называемые счетные слова – к относительным прилагательным или порядковым числительным. Особую ценность представляют работы Л.Л. Буланина и Л.Д. Чесноковой, где представлен развернутый анализ сходства и различия прилагательных и числительных и доказывается необходимость относить счетные слова к разряду порядковых числительных.

Порядковые числительные (прилагательные) чаще всего сочетаются с существительными, относящимися к разным лексико-семантическим группам. В результате лингвистического анализа был сделан вывод о доминирующем качественно-количественном значении, выражаемом порядковым числительным в этих моделях. Наряду с ним функционируют сочетания с только количественным или только качественным значением. Часто порядковые прилагательные употребляются одиночно. Речь идет о неполной сочетаемости с существительным или о полном ее отсутствии. Эта разновидность функционирования порядковых числительных продиктована авторской задачей, стилистикой текста, жанровыми особенностями.

Небольшое исследование в рамках данной статьи показало, что классификацию моделей сочетаемости порядковых числительных следует расширить и продолжить анализ функционирования таких примеров в текстах художественного и других стилей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балалыкина, Э.А. К вопросу о происхождении порядковых числительных в грамматической системе русского языка/ Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – Казань. – 2008. – С. 144-152.
2. Баранова, С.В., Кобзева Н.А. Комбинаторные свойства порядковых числительных/ В мире научных открытий. – № 1 (61). – Красноярск. – 2015. – С. 737-745.
3. Буланин, Л.Л. Трудные вопросы морфологии. – М.: 1976. – 209 с.
4. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высш. шк., 1972. – 616 с. Электронная книга// Электронный ресурс// Режим доступа: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5310&0a0=11#ss01> [Дата обращения: 01.12.2023]
5. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Ч.1. Фонетика и морфология. Изд. 3-е. – М., «Просвещение», – 1967. – С 344.
6. Грамматика русского языка//Под ред. В.В. Виноградова, Е.С. Истриной, С.Г. Бархударова. – М.: 1960. – С 26.
7. Грамматика современного русского литературного языка/ Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: 1970. – С 767.
8. Давыдов, И.И. Опыт общесравнительной грамматики русского языка. Изд. 2-е. – С.-Пб., –1853. – С 497.
9. Дудников, А.В. Русский язык. (Лексика и фразеология. Фонетика. Орфоэпия. Графика и орфография. Словообразование и морфология.) – М., «Просвещение», – 1974. – С 320.
10. Земский, А.М., Крючков С.Е., Светлаев М.В. Русский язык. Ч.1. Лексикология, фонетика и морфология. Учебник для пед.инст./ Под ред. акад. В.В.Виноградова. Изд. 4-е. – М., –1954. – С 342.
11. Русская грамматика/ Под ред. Н.Ю. Шведовой/ – М. – 1980. – С 743.
12. Рябушкина, С.В. Узуальное формообразование русских порядковых числительных в свете экспериментальных данных/ Фундаментальные исследования. – № 14. – 2013. – С. 828-834.

13. Ряснянская, Р.А. Словообразовательный потенциал порядковых числительных в современном русском языке (на материале «Словообразовательного словаря русского языка» А. Н. Тихонова)/ XV Вишняковские чтения. Вузовская наука в развитии промышленной и социальной сферы региона. – Санкт-Петербург. – 2012. – С 186.
14. Современный русский язык. Морфология. Изд-во МГУ, –1952.–519 с.
15. Современный русский язык. / Под ред. Д.Э.Розенталя. Изд-во МГУ, –1971. – С 231.
16. Современный русский язык. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М., «Просвещение», –1978. – 463с.
17. Современный русский язык. Ч.2. Морфология, синтаксис. / Под ред. Е.М.Галкиной-Федорук. Изд-во МГУ,– 1964. – С 631.
18. Супрун, А.Е. Имя числительное и его изучение в школе. – М.: Учпедгиз.– 1964. – 159 с.
19. Супрун, А.Е. Славянские числительные. – Фрунзе: Изд-во Киргизск. ун-та. –1961. -107 с.
20. Старикова, Г.Н. Современные числительные в аспекте языковой динамики/ Вестник томского государственного университета. Филология. – Томск. – 2011. – С. 34-36.
21. Чеснокова, Л.Д. Имя числительное в современном русском языке. Семантика. Грамматика. Функции. – Ростов-на-Дону: 1997. – 192 с.

**Т.Г. Кликушина, Д.А. Погорелова**

### **TOSS YOUR DIRTY SHOES IN MY WASHING MACHINE HEART: ТЕМА ПРОТИВОРЕЧИВОЙ ЛЮБВИ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ ТВОРЧЕСТВА MITSKI И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЕЁ ТЕКСТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые понятия: «песенный текст», «песенный дискурс», его особенности, а также функции песенного дискурса и структура песни, которая отличает текст песни от обычного стихотворения. Были проведены лингвостилистические анализы текстов песен японо-американской певицы Mitski и выявлены основные стилистические приёмы.

**Ключевые слова:** дискурс, песенный дискурс, песенный текст, лингвостилистический анализ, Mitski, структура песни.

**T.G. Klikushina, D.A. Pogorelova**

### **TOSS YOUR DIRTY SHOES IN MY WASHING MACHINE HEART: THE THEME OF CONTRADICTORY LOVE IN THE SONG DISCOURSE OF MITSKI, LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF HER TEXTS**

**Abstract.** This article deals with the concept of "lyrics", "song discourse", its features, as well as the functions of the song discourse and the structure of the song that distinguishes the text of a song from an ordinary poem. Linguistic and stylistic analysis of the lyrics written by the Japanese-American singer Mitski have been carried out and their main stylistic devices have been revealed.

**Key words:** discourse, song discourse, lyrics, linguistic and stylistic analysis, Mitski, the structure of the songs.

Музыка всегда играла важную роль в жизни человека. Песни хранят в себе культурные знания, отражающие общественные мнения, культурные нормы, социальные представления, создающие определённые модели поведения и передающие их следующим поколениям. Благодаря песням, люди познают и интерпретируют мир, поэтому тексты песен являются важным материалом для изучения особенностей языка народа, его мировоззрения и культуры.

Особое место в музыкальной индустрии на данный момент занимает певица Mitski, которую называют одной из лучших певиц-поэтесс в Америке. Благодаря социальным сетям, её песни становятся всё более популярными.

Актуальность данной работы продиктована интересом русскоязычных слушателей к творчеству певицы, а следовательно, к текстам песен, наполненным интересными образами, метафорами

и эпитетами, что несомненно требует проведения лингвостилистического анализа текстов песен данной исполнительницы и корректного перевода их на русский язык.

Цель исследования заключается в лингвостилистическом анализе таких песен Mitski, как «Washing Machine Heart», «Francis Forever», «Love Me More» и «A pearl».

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть понятие «песенный дискурс» и раскрыть его особенности.

2. Рассмотреть функции песенного дискурса.

3. Определить понятие «песенный текст» и раскрыть структуру текста песни, выяснить её отличие от поэзии.

4. Проанализировать тексты таких песен Mitski, как «Washing Machine Heart», «Francis Forever», «Love Me More» и «A pearl».

Объект исследования – англоязычный песенный дискурс.

Предмет исследования – лингвостилистический анализ песенного дискурса Mitski и его перевод.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные данные можно применить в курсе по Стилистике английского языка, на занятиях по Межкультурной коммуникации и Практическому курсу английского языка, а также в рамках Практического курса перевода с английского на русский язык.

Теоретической базой исследования послужили работы Е.В. Вохрышевой [1], Т.Т.К. Нгуен и Н.В. Крицкой [3], П. Лоу [8], Д.К. Кирнарской [2], Я.М. Янченко [6], Ю.Е. Плотницкого [5] и др.

Материалом исследования послужили 4 текста песен певицы Mitski «Washing Machine Heart», «Francis Forever», «Love Me More» и «A pearl» на английском языке. Они были получены из общедоступных источников, опубликованных в Интернете.

В работе используются следующие методы: синтез, контекстуальный анализ, сравнение, обобщение.

Песенный дискурс считается мощным и влиятельным ресурсом воспроизводства концептов культуры и главных ценностей. Исследованием песенного дискурса занимались такие авторы, как Е.В. Вохрышева [1], Т.Т.К. Нгуен и Н.В. Крицкая [3], П. Лоу [8], Д.К. Кирнарская [2], и Ю.Е. Плотницкий [5] и др.

Под англоязычным песенным дискурсом Ю.Е. Плотницкий понимает «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» [5].

По мнению Е.В. Вохрышевой, песенный дискурс является особым способом хранения знаний культуры, затрагивающим разные сферы жизни людей и отражающим как ценности и общественные изменения, так и социальные представления, стереотипы конкретной эпохи [1].

Песни заключают в себе культурные нормы и модели поведения, передавая их следующим поколениям. В текстах песен заключено видение мира [7]. Музыка и песни помогают людям познавать и интерпретировать окружающий мир и общество. Именно поэтому тексты песен, которые являются популярными у людей определённого пола, возраста, а также занятых в разных сферах деятельности, представляют собой полезный материал, который можно использовать для изучения культуры народа, особенностей языка, традиций, мировоззрения, обычаев, а также выявления социальных характеристик определённого лингвокультурного сообщества.

Т.Т.К. Нгуен и Н.В. Крицкая, рассматривая структуру песенных текстов, выделяют следующие шесть основных частей песни:

1) вступление или *intro*, которое является самой сдержанной и медленной частью всей песни. Целью вступления является представление темпа, мелодии и ритма, а также подготовка слушателей к первому куплету;

2) куплет или *verse*, в котором раскрывается история песни, а также развивается и продвигается сюжет музыкального произведения;

3) пред-припев или *pre-chorus*, который помогает усилить эмоциональное воздействие припева;



4) припев или chorus, который является кульминацией и, как правило, основной идеей песни. Довольно часто фразы из куплета используются в качестве названия песни;

5) бридж или bridge, обычно появляющийся между вторым и третьим припевами только раз, ближе к концу песни. Бридж обычно характеризуется изменением темпа песни и отличается музыкально и лирически от остальной песни, чтобы подготовить слушателя к окончанию произведения;

6) концовка или outro, является заключительной частью песни, которая сигнализирует слушателю, что песня подошла к концу [3].

Данная структура позволяет заметить, каким образом текст песни отличается от стихотворения. Структура песни является более свободной в отличие от архитектоники поэзии.

Фонетическая и звуковая сторона песни основывается на ритме, рифме и мелодии. Согласно П. Лоу, рифма в песенном тексте является специфическим случаем, так как с ней связана музыкальная сторона произведения [8]. Вследствие этого помимо «традиционных» видов рифм, которые связаны с созвучием конечных букв в параллельных строках, в песнях также встречаются внутренние рифмы, когда два и более слова рифмуются внутри одной строки.

Ещё одной характерной особенностью текстов песен является ритм. По мнению Д.К. Кирнарской, музыкальным ритмом считается движение в звуковой форме, поскольку «ритм рождается из движения и описывает его, сохраняя его следы, даже если самого движения уже нет» [2]. Ритм в песенном тексте зависит от времени звучания, метра и темпа.

Если рассматривать синтаксическую организацию, тексты также имеют определённые особенности. Так, в песенных текстах часто встречаются повторы, чтобы подчеркнуть контекст какого-то музыкального фрагмента, а также заставить слушателей ненамеренно запомнить его лучше. Обычно самым запоминаемым фрагментом песни, который повторяется несколько раз на протяжении всего музыкального произведения, является припев.

В текстах песен, как и в стихотворениях, часто используется инверсия, а также риторические вопросы. Инверсия представляет собой стилистическое средство, которое заключается в изменении порядка слов. Необходимо отметить, что синтаксические средства выразительности играют большую роль в текстах песен, создавая эмоциональную выразительность и способствуя более легкому запоминанию и пониманию.

Рассматривая песенный дискурс, необходимо также обратиться к его основным функциям. Исследованием функций песенного дискурса занимались такие авторы, как Я.М. Янченко [6] и Ю.Е. Плотницкий [4].

Каждый жанр в песенном дискурсе имеет свои особенности, однако Я.М. Янченко выделяет следующие универсальные функции:

- 1) поэтическая;
- 2) эмотивная;
- 3) коммуникативная;
- 4) фатическая [6].

Рассмотрим данные функции более детально:

1. Поэтическая функция актуализируется с точки зрения принадлежности текстов песен к поэтическому жанру.

2. Эмотивная функция представляет собой оценку автора и передаёт отношение адресата к полученному сообщению. Песенный дискурс имеет непосредственное воздействие на эмоциональные психические процессы и обращается к эмпатии слушателей.

3. Фатическая функция направлена на установление контакта между членами общества посредством сознательного провозглашения культурных и философских установок или базируясь на бессознательных мотивах. В песенном дискурсе данная функция осуществляется посредством наличия инклюзивных местоимений, императивных предложений, вопросов, а также форм второго лица.

4. Коммуникативная функция отвечает за обмен информацией [6].

Помимо описанных выше функций Ю.Е. Плотницкий также выделяет такие функции песенного дискурса, как конативная и функция межэтнической консолидации.

Конативная функция песенного дискурса заключается в призыве, побуждении к действию, отражая социальную реальность. Функция межэтнической консолидации направлена на объединение народов за счет раскрытия в песенном дискурсе общих тем и интересов [4].

Песни Mitski охватывают огромное количество тем: от душераздирающей любви до раскрытия проблем расовой дискриминации и одиночества, связанного с её американо-японской идентичностью. В своих музыкальных произведениях Mitski способна честно, трогательно и поэтично передать то, что волнует многих людей и то, о чём многие предпочли бы молчать. Сравнивая лирического героя, который осознанно разрушает себя, с лесным пожаром и описывая женскую ярость в патриархальном мире как острое ножа, Mitski во всей полноте раскрывает своё поэтическое мастерство.

Одной из основных тем, которую Mitski раскрывает в своих песнях, является тема любви, сущность которой меняется от песни к песне, отчего её можно назвать противоречивой. Поклонников привлекают необычные образы, которыми певица наполняет произведения, описывая свои чувства.

Для данного исследования мы остановились на более подробном лингвостилистическом анализе текстов таких песен Mitski, как «Francis Forever» из альбома «Bury Me at Makeout Creek», «Love Me More» из «Laurel Hell» а также «Washing Machine Heart» и «A pearl» из альбома «Be the Cowboy».

Трек «Washing Machine Heart» является двенадцатым по счёту в альбоме «Be the Cowboy» [13]. Тема данной песни – токсичные любовные отношения. Тяжелый фоновый ритм музыки представляет собой как звуки работающей стиральной машины, так и лихорадочный стук сердца лирической героини.

Название песни «Washing Machine Heart/ Сердце-стиральная машина» содержит противопоставление: сердце, которое часто используется как символ любви, ставится в один ряд с неодушевленной стиральной машиной.

В песне «Washing Machine Heart» можно выделить следующие стилистические приёмы:

1) Метафора:

Toss your dirty shoes in my **washing machine heart** / Брось свою грязную обувь в мое сердце-стиральную машину (здесь и далее в работе перевод наш – Д.П.) [13].

Лирическая героиня обращается к своему возлюбленному. Метафора «washing machine heart» описывает бессилие и безысходность лирической героини в токсичных отношениях, где её сердце выступает в роли стиральной машины, а грязная обувь партнёра – та боль, которую она принимает и смиренно терпит. Грязная обувь – это эмоциональный багаж, который возлюбленный героини накопил за свою жизнь и передал ей как «стиральной машине», будучи неспособным быть опорой и поддержкой в ответ.

I'm not **wearing my usual lipstick**, I thought maybe we would kiss tonight / Я не накрасила губы своей обычной помадой, я подумала, возможно, мы сегодня поцелуемся [13].

Лирическая героиня понимает, что любовь разрушает её, но видит данный вариант привязанности единственным, принося на алтарь своё ментальное состояние. Она также вынуждена изменить себя, чтобы её полюбили. Её истинного «я» недостаточно для того, чтобы она могла привлечь внимание своего партнёра на себя, и она подстраивается под него, желая получить мнимое чувство привязанности и ощущения, что её ценят.

2) Лексический повтор:

Baby, though I've closed my eyes, I know who you pretend I am, I know who you pretend I am. / Милый, хоть я и закрыла глаза, я знаю, кого ты представляешь вместо меня, я знаю, кого ты представляешь вместо меня [13].

Лирическая героиня осознаёт, что её возлюбленный больше не испытывает к ней чувств, и, возможно, изменяет ей эмоционально и физически, представляя на её месте кого-то другого.

But do mi ti Why not me? Why not me? Do mi ti Why not me? Why not me? Do mi ti Why not me? Why not me? / Но до-ми-си. Почему не я? Почему не я? До-ми-си. Почему не я? Почему не я? До-ми-си. Почему не я? Почему не я [13]?

Используя ноты, лирическая героиня распевается и готовится произнести трудные для неё слова. Повторяя несколько раз одно и то же, она пытается принять тот факт, что возлюбленный отвергает её и выбирает кого-то другого.

Трек «Francis Forever» является четвёртым в альбоме «Bury Me at Makeout Creek» [10]. Данная песня представляет собой мрачную балладу с элементами гранжа, тема которой чувство одиночества после потери партнёра. Название песни содержит имя Francis неслучайно: именно такое второе имя носил человек, в которого была влюблена Mitski.

В песне «Francis Forever» можно выделить следующие стилистические приёмы:

1. Анафора:

**I don't know** what to do without you.

**I don't know** where to put my hands. / Я не знаю, что мне делать без тебя. Я не знаю, куда мне деть руки [11].

Конец отношений лирической героини был настолько внезапным, что она чувствует себя потерянной без своего возлюбленного и не знает, как ей жить дальше.

**I don't need** the world to see that I've been the best I can be, but

**I don't think** I could stand to be where you don't see me. / Мне не нужно, чтобы весь мир видел, как я стараюсь быть лучшей версией себя, но я не думаю, что смогу выдержать быть там, где ты меня не увидишь [10].

Данные строки представляют нам центральную проблему песни: лирическая героиня разрывается между безразличием к тому, что думают о ней люди, и зависимостью от того, какой она выглядит в глазах покинувшего её возлюбленного. Самым важным для неё является внимание Фрэнсиса, и мы видим внутреннюю борьбу героини, которая пытается жить дальше самостоятельно.

On sunny days I go out walking,

**I end up** on a tree-lined street,

**I look up** at the gaps of sunlight,

**I miss you more than anything.** / В солнечные дни я выхожу погулять, я оказываюсь на улице, усаженной деревьями, я смотрю вверх на солнечный свет, я скучаю по тебе больше всего на свете [10].

Данная строфа также содержит образ света, который противопоставляется образу ночи и мрака в начале песни.

2. Антитеза:

I've been trying to lay my head down but I'm writing this at 3am. / Я пыталась лечь спать, но я пишу это в три часа ночи [10].

Лирическая героиня пытается заснуть и пережить потерю партнёра, который решил уйти от героини к другому человеку. Также возможен вариант трагического ухода из жизни возлюбленного героини, и образ бессонницы и ночи может быть связан со скорбью.

I've been the best I can be, but **I don't think** I could stand to be where you don't see me. / Мне не нужно, чтобы весь мир видел, как я стараюсь быть лучшей версией себя, но я не думаю, что смогу выдержать быть там, где ты меня не увидишь [10].

And autumn comes when you're not yet done

with the summer passing by, but

**I don't think** I could stand to be where you don't see me. / И осень приходит, когда ты её совсем не ждёшь, в то время как лето пронесется мимо, но я не думаю, что смогу выдержать быть там, где ты меня не увидишь [10].

Последняя строфа показывает нам, что лирическая героиня так и не смогла смириться с уходом своего возлюбленного. Уходящее лето может символизировать счастливые моменты, проведённые с любимым человеком, а осень – конец, который приходит всегда неожиданно. Времена года сменяются, но для лирической героини мир без Фрэнсиса остановился и она все еще поглощена горем.

В строчке «I end up on a tree-lined street / Я оказываюсь на усаженной деревьями улице» певица отсылает нас к японской фразе «Komorebi (木漏れ日)», которая представляет собой солнечный свет, проникающий сквозь листья деревьев, и подразумевает ностальгию и меланхолическую тоску по ушедшему человеку. Именно поэтому образ улицы, усаженной деревьями, носит символический характер и идёт в противопоставление к образу ночи в начале песни. Также данная

строфа может быть знаком того, что Фрэнсис скончался, и лирическая героиня скорбит о нём, обращая свой взгляд вверх.

Помимо «Francis Forever» отражение двух разных культур также показано в песне «Your Best American Girl» из альбома «Puberty 2»:

You're the sun, you've never seen the night but you hear its song from the morning birds. Well, I'm not the moon, I'm not even a star But awake at night I'll be singing to the birds. / Ты солнце, ты никогда не видел ночи, но слышал её пение от утренних птиц. Что ж, я не Луна, я даже не звезда, но, проснувшись ночью, я буду петь птицам [14].

Противопоставление образов солнца и ночи показывает две разные культуры, в которых выросла Mitski, являющаяся японо-американской певицей, и её возлюбленный. Подобно дню и ночи, они принципиально различны, как и американская и японская культуры, поэтому им практически невозможно сойтись воедино.

Трек «Love Me More» является седьмым в альбоме «Laurel Hell» [11]. В данной песне Mitski размышляет о выборе, который она сделала, став артисткой. Несмотря на то, что данное музыкальное произведение было написано до пандемии COVID-19, в нём также раскрывается тема изоляции, которая стала более острой в свете карантина.

Название песни представляет собой предложение с повелительным наклонением с достаточно прямым посылом: тот, к кому обращается лирическая героиня, должен любить её сильнее. Возможно, этот человек её возлюбленный, поклонник, или она обращается к самой себе.

В песне «Love Me More» можно выделить следующие стилистические приёмы:

1. Анафора:

If I keep myself at home,

I won't make the same mistake that I made for fifteen years.

I could be a new girl

I will be a new girl. / Если я буду сидеть дома, я не совершу ту же ошибку, которую я совершала на протяжении пятнадцати лет. Я могла бы стать новой девушкой, я стану новой девушкой [11].

Образ дома в данной строфе носит негативную коннотацию: лирическая героиня хочет скрыться от окружающего мира, поскольку сожалеет о поступках, которые она совершала в прошлом. Она хочет начать всё сначала. Создание новой личности может быть автобиографичной отсылкой: семья Mitski часто переезжала из-за работы отца, и на каждом новом месте она вела себя по-разному. Певице было трудно вписываться в новый коллектив из-за постоянных переездов. Также, если рассматривать данную песню как музыкальное произведение о любви к себе, то строки «I could be a new girl, I will be a new girl» могут быть обещанием самой себе измениться и стать лучше.

I wish that this would go away but when I'm done singing this song

I will have to find something else / Я бы хотела, чтобы это всё прошло, но когда я закончу петь эту песню, мне придётся найти себе другое занятие [11].

2. Метафора:

Here's my hand, there's **the itch** but I'm not supposed to scratch. / Вот моя рука, вот зуд, но я не должна расчесывать [11].

Здесь идёт речь о подавлении чувств лирической героини, где зуд является метафорой: она осознаёт, что эти чувства есть, но не позволяет себе их проживать.

3. Риторический вопрос:

How do other people live? I wonder how they keep it up? / Как живут другие люди? Интересно, как им это удаётся [11].

Стоит обратить внимание на музыкальное видео к данной песне: Mitski пытается вставить в замочную скважину музыкальные клавиши (piano keys) вместо обычных ключей (keys) [12].

4. Лексический повтор:

I will have to find something else to do to keep me here. Something else to keep me. / Я бы хотела, чтобы это всё прошло, но когда я закончу петь эту песню, мне придётся найти себе другое занятие, чтобы остаться здесь. Другое занятие, чтобы удержать меня [11].

Лирическая героиня хочет, чтобы все её проблемы исчезли, но понимает, что даже если она скроется от реальности, они никуда не уйдут. Если рассмотреть данную строфу с автобиографичной стороны, то речь идет о работе в музыкальной индустрии и взаимоотношениях между аудиторией и артистом. Музыка представляется как форма эскапизма, которая позволяет героине уйти от своих проблем.

I need you to love me more, love me more, love me more. Love enough to fill me up, fill me up, fill me full up. I need you to love me more, love me more, love me more. Love enough to drown it out, drown it out, drown me out. / Мне нужно, чтобы ты любил меня сильнее, любил меня сильнее, любил меня сильнее, любил так, чтобы наполнить меня, наполнить меня, наполнить меня до краёв. Мне нужно, чтобы ты любил меня сильнее, любил меня сильнее, любил меня сильнее, любил так, чтобы заглушить это чувство, заглушить это чувство, заглушить меня [11].

Припев наполнен лексическими повторами, которые демонстрируют нам тревожное эмоциональное состояние героини. Лирическая героиня хочет заполнить пустоту внутри себя и исправить свои недостатки любовью, отчаянно прося об этом того, к кому она обращается.

When today is finally done, there's another day to come, then another day to come, then another day to... Come back to mine. We'll pretend it ends tomorrow. / Когда сегодняшний день наконец закончится, наступает новый день. И ещё один день впереди, И ещё один день, чтобы... Вернуться к моему, мы притворимся, что всё закончится завтра [11].

Используя лексические повторы, Mitski передаёт в своей поэзии рутину жизни, где изо дня в день ничего не меняется. Она задаётся вопросом, как люди могут каждый день находить что-то новое и захватывающее. Лирическая героиня чувствует себя выгоревшей и уставшей. Единственное, что приносит ей утешение, – это уверенность в том, что скоро всё может закончиться, что приводит нас к мысли о возможных суицидальных наклонностях лирической героини.

I need you to love me more, love me more, love me more, love enough to clean me up, clean me up, clean me up, clean me up, clean me up, clean me up. / Мне нужно, чтобы ты любил меня сильнее, любил меня сильнее, любил меня сильнее, любил так, чтобы очистить меня, очистить меня, очистить меня, очистить меня, очистить меня, очистить меня [11].

В припеве мы можем проследить переход лирической героини от стадии отрицания к стадии принятия. Она хочет, чтобы тот, к кому она обращается «очистил её», привёл в порядок, что символизирует принятие героиней своей депрессии и желание обрести исцеление и жить дальше.

Песня «A pearl» – это четвёртый трек в альбоме «Be the Cowboy». Если в «Washing Machine Heart» Mitski описывала состояние человека, находящегося в токсичных отношениях, то в «A pearl» певица повествует об эмоциональном состоянии человека, выбравшегося из отношений, приносящих ему боль, но который никак не может отпустить негатив уже с новым партнёром.

Рассмотрим стилистические приёмы более подробно.

Перл или жемчужина в данной песне – это метафора, некая субстанция из прошлых воспоминаний, часть её, которую она хочет вернуть. Песня наполнена страхом о том, что в любой момент что-то может пойти не так. По словам самой Mitski, в музыкальном произведении описывается состояние, в котором человек привык быть несчастным, и моменты радости воспринимаются как что-то некомфортное и незнакомое. Лирическая героиня «саморазрушает себя» и уверена, что человек «охладеет к ней», несмотря на всю его заботу и любовь [9]. Из-за беспокойства об отношениях она не может спать: «You love me so hard and I still can't sleep / Ты так сильно меня любишь, а я все равно не могу спать» [9]. Mitski пишет о закрытости лирической героини: она не делится своими переживаниями, вызванными прошлой травмой, с новым партнёром, и поэтому возлюбленный не может её понять и принять.

Лирическая героиня «влюблена в войну», поскольку привыкла к злу, насилию и хаосу:

It's just that I fell in love with a war, nobody told me it ended. / Я просто вдруг влюбилась в войну, никто не сказал мне, что она окончена [9].

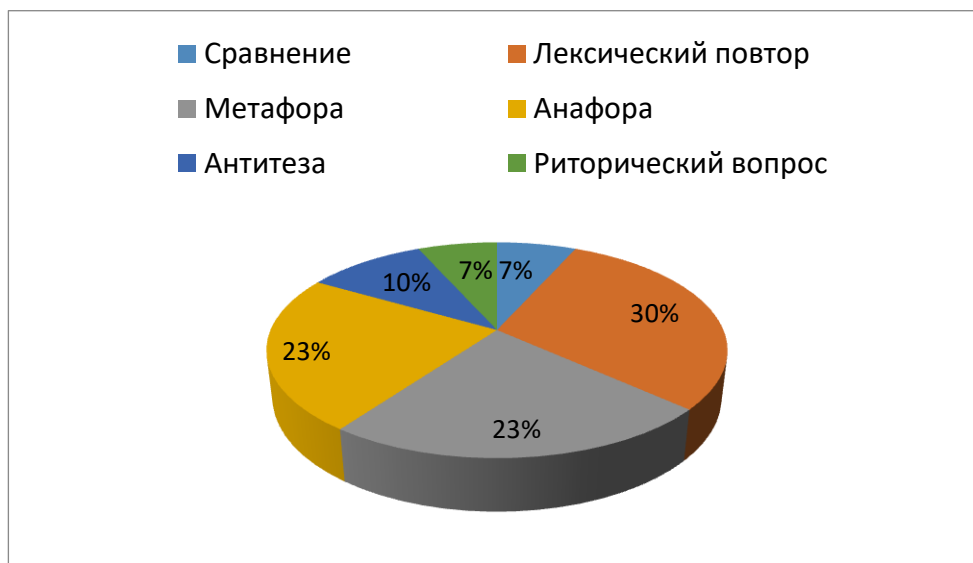
Несмотря на то, что отношения заканчиваются, пристрастие к той войне не исчезает, и поэтому эмоциональная недоступность и замкнутость лирической героини остаётся.

Перл в данном треке является символом саморазрушительного поведения и негативных мыслей по поводу прошлых и настоящих отношений. Постоянность негативных мыслей подчеркивается такими лексическими повторами, как «every night / каждую ночь» [9].

Каждую ночь рассказчице снятся кошмары, в которых она мысленно «уходит», чтобы пережить свою травму заново, поскольку не может её отпустить. Зацикленность на негативе не даёт возможности принять радость и любовь настоящего. Новый возлюбленный наполняет брешь героини, образовавшуюся в результате травматичного опыта, помогает ей залечить рану, что создаёт положительный контраст с остальной частью песни, однако в конце трека лирическая героиня снова возвращается к войне и отстраняется от любви, замыкаясь в себе.

Анализ песенного дискурса Mitski на материале 50 песен показал, что сравнения составляют 7%, лексические повторы – 30%, метафоры – 23%, анафоры – 23%, антитезы – 10%, риторические вопросы – 7%. Результаты представлены на Диаграмме 1.

**Диаграмма 1. Соотношение стилистических средств в песенном дискурсе Mitski**



Цель исследования заключалась в лингвостилистическом анализе таких песен Mitski, как «Washing Machine Heart», «Francis Forever», «Love Me More» и «A pearl». Для достижения поставленной цели нами были раскрыты понятия песенного текста, песенного дискурса, его особенности, определены функции песенного дискурса и структура песни, которая отличает текст песни от обычного стихотворения и включает вступление, куплеты, пред-припев, припев, бридж, концовку. Песенный дискурс данной певицы охватывает огромное количество тем: от несчастной односторонней любви до ментальных расстройств. Являясь представителем японской и американской культуры, Mitski также повествует о проблеме расовой дискриминации и принадлежности, отражая в лирике свой внутренний мир и трудности, с которыми ей пришлось столкнуться, посредством красочных образов и сравнений. Лирическая героиня меняется от песни к песне: в одном музыкальном произведении она может являться человеком, который пережил потерю своего партнёра, а в другом это личность, которая страдает от недостаточной любви к самой себе. Mitski всегда пишет о том, что откликается в сердцах людей, именно поэтому её творчество является таким значимым для поклонников и носит терапевтический эффект, помогая справляться с накопившимися эмоциями и осознать, что они не одни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вохрышева, Е. В. Стратегии перевода песенных текстов группы «Linkin park» // Современный ученый. – 2019. – № 5. – С. 186-190.
2. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 497 с.

3. Нгуен, Т. Т. К. Песенные тексты анимационных фильмов и особенности их перевода / Т. Т. К. Нгуен, Н. В. Крицкая // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (219). – С. 114-122.
4. Плотницкий, Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса. – URL-<https://www.dissercat.com/content/lingvostilicheskie-i-lingvokulturnye-kharakteristiki-angloyazychnogo-pesennogo-diskursa/read> (дата обращения: 13.03.2024).
5. Плотницкий, Ю. Е. Пространство англоязычного песенного дискурса / Ю. Е. Плотницкий. – М., –1999. – 204 с.
6. Янченко, Я. М. Лингвистический аспект исследований песенного дискурса: актуальность и многоаспектность // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2019. – № 4. – С. 1-8.
7. Litosseliti, L. Gender and language: theory and practice. – New York: Ed. Hodder Arnold, –2006. – 192 p.
8. Low, P. When songs cross language borders: Translations, Adaptations and ‘Replacement Texts’ // The Translator. – 2013. – P. 229–244.
9. Mitski. A pearl. – URL: <https://genius.com/Mitski-a-pearl-lyrics> (дата обращения 13.03.2024).
10. Mitski. Francis Forever. – URL: <https://genius.com/Mitski-francis-forever-lyrics> (дата обращения 13.03.2024).
11. Mitski. Love Me More. – URL: <https://genius.com/Mitski-love-me-more-lyrics> (дата обращения 13.03.2024).
12. Mitski. Love Me More. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=P4J3Z9xgjWQ> (дата обращения 13.03.2024).
13. Mitski. Washing Machine Heart. – URL: <https://genius.com/Mitski-washing-machine-heart-lyrics> (дата обращения 13.03.2024).
14. Mitski. Your Best American Girl. – URL: <https://genius.com/Mitski-your-best-american-girl-lyrics> (дата обращения 13.03.2024).
15. Palmer, E. Mitski’s 10 most poetic lyrics. – URL: <https://faroutmagazine.co.uk/mitskis-10-most-poetic-lyrics/> (дата обращения 13.03.2024).

**К.А. Хильперт, Д.А. Соколенко**

## **ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ОТОБРАЖЕНИЯ СОЗДАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В РОМАНАХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ БРЕНДОНА САНДЕРСОНА)**

**Аннотация:** В данной статье выделяются и описываются характерные особенности, присущие литературному жанру фэнтези. Пристальное внимание в работе авторы уделяют анализу использования окказиональных инноваций как инструменту отражения выдуманной «фэнтезийной» реальности. В качестве материалов исследования выступают произведения американского писателя Брендона Сандерсона «Elantris» и «The Emperor’s Soul».

**Ключевые слова:** фэнтези, характерные черты жанра фэнтези, окказиональные инновации, лексические единицы, окказионализмы, Брендон Сандерсон.

**K.A. Hilpert, D.A. Sokolenko**

## **OCCASIONALISMS AS A MEANS OF REFLECTING THE CREATED REALITY IN FANTASY NOVELS (BASED ON THE WORKS OF BRANDON SANDERSON)**

**Abstract:** The article highlights and describes the characteristic features inherent in the literary genre of fantasy. The authors of the study pay close attention to the analysis of the use of occasional innovations as a tool for reflecting the imagined "fantasy" reality. The research materials include works by the American writer Brandon Sanderson, such as "Elantris" and "The Emperor's Soul."

**Key words:** fantasy, characteristic features of the fantasy genre, occasional innovations, lexical units, occasionalisms, Brandon Sanderson.

### **Введение**

Актуальность данной работы обусловлена недостаточной степенью изученности творчества Брендона Сандерсона как одного из крупнейших современных авторов произведений жанра фэнтези. Как следствие, недостаёт исследований, фокусирующихся на используемых авторами мето-

дах реализации традиционных черт жанра фэнтези в соответствии с современными тенденциями. Цель исследования заключается в анализе лексических доминант произведений Брендона Сандерсона с точки зрения их функциональных характеристик.

Термин «фэнтези» произошел от английского слова «*fantasy*» (фэнтези), обозначающего «литературный жанр, возникший в первой половине XX столетия в англоязычной прозе» [9, 125].

Основу становления и развития данного жанра принято приписывать нескольким наиболее широко известным авторам фэнтези. К ним традиционно относят Джона Рональда Руэла Толкина, Клайва Стейплза Льюиса: «Толкин – «отец фэнтези», Льюис – его друг <...> налицо взаимное влияние и единый жанр» [11, с. 45], а также Роберта Ирвина Говарда.

Истоками происхождения жанра фэнтези исследователи называют целый ряд предшествующих ему жанров и видов литературы. Так, отмечается, что значительная часть составляющей сути жанра взята из валлийских и кельтских легенд, а другой основой жанра фэнтези стали европейский рыцарский роман, скандинавские саги и мифы артуровского цикла, готический роман, а также произведения мистиков и романтиков XIX века.

Для того чтобы в рамках нашего исследования проанализировать реализацию особенностей произведений жанра фэнтези через использование автором специфических лексических единиц, нам необходимо выделить основные черты жанра. Для этого мы будем опираться на анализ и выводы таких исследователей, как А.А. Мостепанов, Р.В. Епанчинцев, Т.И. Хоруженко и Д. А. Батурин [11; 8; 13; 6].

Проанализировав их работы, мы пришли к выводу, что ключевыми особенностями произведений жанра фэнтези, формирующими самобытную структуру жанра и позволяющими отличать их от произведений родственных жанров, являются:

- Наличие магии. Так, А.А. Мостепанов говорит следующее: «... магия здесь зачастую оказывается базовой силой, заменяющей привычные законы физики, и при этом носит практический характер» [11, с. 46]. При этом важно учитывать также тот факт, что произведения жанра фэнтези всегда отличались значительной свободой повествования, не объясняя принципов, лежащих в основе их мира, равно как и в основе существования магии. Правила, согласно которым она существует, всегда оставались смутными, неясными, сохраняя характерные черты мифов, в которых не были ясны ни причины, ни границы возможностей персонажей [3].

Мы считаем важным дать подробное объяснение современной реализации подобной свободы повествования. Так, разграничивая литературную сказку и фэнтези, А.А. Мостепанов утверждает, что в рамках сюжета фэнтези «Практически любое событие может быть объяснено <...> писатель одновременно демиург и *deus ex machina*» [11, с. 48].

Влияние Брендона Сандерсона на современное фэнтези нельзя недооценивать, поскольку он является одним из наиболее известных и влиятельных авторов фэнтези в мире [1]. При этом его действия и публикация новых произведений способны поколебать весь рынок индустрии фэнтези. Становится очевидным, что, как одна из ключевых фигур современного фэнтези, Брендон Сандерсон может, до определённой степени, изменить характерные черты жанра, актуализируя его в соответствии с современными представлениями и требованиями читателей и писателей.

Так, рассматриваемый нами Брендон Сандерсон считается основоположником концепции, которую он сам именует «Soft Magic» system и «Hard Magic» system [3]. Данная концепция в значительной мере изменяет принципиальный подход к фэнтези, позволяя писателям проявить бóльшую вариативность при создании собственной вселенной, не ограничиваясь идеей о том, что магию нельзя рационализировать и её требуется оставлять необъяснимой загадкой в рамках сюжета, в равной мере для читателей и для персонажей.

Подчеркнём, что, хотя отсутствие объяснений для самого факта существования во вселенной произведения жанра фэнтези магии по-прежнему сохраняется, чётко иллюстрируя их различие с научной фантастикой [8, с. 23], однако прослеживается тенденция к ужесточению правил, по которым она действует и введение внутренних, псевдонаучных законов, которым она следует [3].

- Следующей важной чертой, характеризующей произведения жанра фэнтези, является тот факт, что события происходят в альтернативном, выдуманном мире [11, с. 26]. При этом данный мир часто наполнен мифическими существами, известными по мифам или придуманными автором [11, с. 27]. Кроме того, мы также соглашаемся с утверждениями некоторых исследовате-



лей, о характерном (но не обязательном) наличии в сюжетной линии произведений жанра фэнтези средневекового антуража [8, с. 23].

- *Мотив противостояния Добра и Зла* характерен как для традиционных произведений жанра, так и для современного фэнтези. Важность наличия в сюжете произведений жанра фэнтези конфликта добра со злом отмечают многие исследователи [11, с. 47], некоторые из них даже утверждают, что данный аспект является “сюжетообразующим стержнем” произведения [8, с. 23].

Исследователи отмечают, что лексические единицы, характерные для произведений жанра фэнтези должны воплощать в виде текста, передавать на письме те образы, что представляет автор произведения. Фактически, изображаемый в произведении мир является продуктом “внутренней работы человеческого сознания” [10, с. 9].

Одним из способов создания собственного мира является использование окказиональных инноваций. В рамках нашего исследования мы обратимся к мнению Ю.Н. Антюфеевой, которая характеризует окказиональную инновацию как новое слово, созданное “на потребу случаю” и при этом обладающее такими чертами, как “абсолютная новизна формы”, “зависимость от контекста”, “привлечение внимания за счёт экспрессивности и необычности” [5, с. 7]. При этом окказионализмы могут охватывать очень широкий спектр лексики. Он колеблется от названий конкретных предметов и действий, топонимов, до наименования новых вещей и часто нереальных, фантастических персонажей, созданных автором.

Учитывая то, что одной из ключевых сюжетных особенностей произведений жанра фэнтези является магия и волшебство, в них присутствует значительное количество лексических единиц, которые тематически соотносятся с данной областью, принадлежат данному тематическому полю.

В рамках нашей работы мы будем опираться на классификацию функций окказиональных инноваций, предлагаемую Ю.Н. Пацулой [12, с. 20]. Тем не менее, в соответствии с целями и задачами нашего исследования, мы объединим некоторые из них на основании общности задач, которые они выполняют в словообразовательном и жанрообразующем аспектах.

Так, мы выделяем четыре основные функции окказионализмов: *номинативную* (наименование явления), *изобразительно-выразительную* (описание объектов или событий), *обобщающую* (замена термина, позволяющая избегать повторных объяснений) и *экспрессивную* (выражение эмоций и отношения).

Поскольку Ю.Н. Пацула называет экспрессивную функцию основной, на наш взгляд, важно отдельно её прокомментировать и отметить, что при большом количестве окказиональных инноваций в художественном тексте они утрачивают индивидуальную экспрессию и выступают в роли фона, подчёркивающего общую фантастичность происходящих событий в произведении.

В ходе нашей работы мы будем рассматривать реализацию вышеизложенных особенностей произведений жанра фэнтези, а также актуализацию использования окказиональных инноваций в творчестве Брендона Сандерсона на основе двух его произведений: “*Elantris*” и “*The Emperor’s soul*”.

Так, в рамках произведения “*Elantris*” Бренденом Сандерсоном используется преимущественно лексема “magic”. Она используется в сумме 33 раза и при этом часто употребляется с окказиональным топонимом “*Elantris*” или с его дериватами: *Diren knew nothing of the Elantrian “magic”* [2]. Характерно также то, что помимо использования данной общей лексемы Брендон Сандерсон использует окказиональную тождественную ему лексическую единицу “*AonDor*”, которая используется значительно чаще – 71 раз: *AonDor, the magic of the Aons*.

Близкий семантический синоним “*illusion*” используется 28 раз: *I had two illusions on, one connected to my undershirt and the other to my coat* [2].

Такая лексическая единица, как *incantation* (заклинание, колдовство, чары, магическая формула), используется четырежды: *The prayers and incantations used to create Dakhor monks were secret*.

При этом семантически близкая к ней лексема “*spell*” используется лишь единожды – “*They said the spell went wrong, but I know the truth*” [2].

В то же время лексема, имеющая явную негативную коннотацию “*curse*” в значении “проклятье”, используется значительно чаще: “*Shaod had become a curse*”.

Характерно то, что вместо использования лексемы “*rune*”, которая реализуется всего 6 раз для обозначения магических письмен, автор создаёт и постоянно использует (сотни раз на протяжении всего произведения) окказиональную инновацию “*Aon*”, неоднократно повторяя её и создавая на её основе дериваты (*Aonic*, *AonDor*): *She had drawn an Aon, just as he was doing, but the rune had released a powerful burst of arcane magic* [2].

Реализуя такие черты произведений жанра фэнтези, как наличие мифических, фантастических фигур и мотив противостояния Добра и Зла, Брендон Сандерсон противопоставляет две лексемы “*Divinity*” и “*Demon*”.

Так, персонажей, которые по сюжету произведения подвергаются благословению, автор описывает как равных богам: “*Yet as magnificent as Elantris was, its inhabitants were more so <...> They were **divinities***” [2].

В противовес этому, автор выставляет существ, образ и поведение которых соответствует общечеловеческому представлению лексемы “*Demon*”: “*...a group of ... **demons**. They were bare-chested, and their eyes seemed to burn. They looked like men, but their flesh was ridged and disfigured, as if a carved piece of metal had somehow been inserted beneath the skin*” [2].

Использование автором лексем с ярко-выраженной негативной коннотацией, типа: “*evil*” (“*You invited **evil** into the chapel*”), “*devil*” (“*If we denounce the Elantrians as **devils**, then we will have success.*”) и “*enemy*” (“*Who are they then? Who do you perceive as our **enemy**?*”) [2] в качестве активного лексикона негативных персонажей и для описания событий, связанных с ними, даёт возможность читателям чётко определить сторону Зла в сюжете.

Напротив, использование лексем с ярко выраженной позитивной коннотацией, типа: “*God*” (“*This is Elantris, city of the **gods**.*”), “*noble*” (*Raoden nearly believed he had done something incredibly **noble***) и “*kindly*” (*the Korathi priests—a small, **kindly** looking man*) [2] позволяет интуитивно определить сторону Добра, основываясь на восприятии данных лексем читателем.

Используя окказиональные топонимы, Брендон Сандерсон создаёт и последовательно описывает целый континент, на котором разворачиваются сюжетные действия. Следует заметить, что на их основе автор также создаёт окказиональные дериваты – названия народов и их языков, используемые в конкретном регионе.

Так, автор предоставляет целую карту континента, со своими странами, морями, горами и городами, для наименования каждого из которых используются авторские окказионализмы-топонимы: *Fjorden* и производное от него *Fjordell*, *Duladel* с его дериватами *Dula*, *Duladen*, *Svorden*(*Svordish*), *Arelon*(*Arelene*), *Teod*(*Teo*), *Sycla* и другие [2]. Примечательно, что автор использует каждый из них десятки, а некоторые даже сотни раз на протяжении всего произведения, подчёркивая фантастичность изображаемого им мира.

В произведении “*The Emperor’s soul*” события разворачиваются в том же альтернативном мире – на континенте *Sycla*. Но при этом Брендон Сандерсон использует в качестве места для разворачивания событий совершенно незнакомый регион и использует новые окказиональные топонимы для обозначения местности: “*That block was obviously from the **Laio** quarry*”, “*There might be a touch of nationalism to it as well, as he was born in **Ukurgi***” [4].

Сюжет строится на использовании главной героиней своих магических способностей, именуемых здесь *Воссозданием* (*Forgery*) [4], что представляет собой окказионализм, расширяющий первичное значение слова. Он несёт в себе обобщающую функцию, позволяя объяснить его суть лишь единожды, чтобы актуализировать её на протяжении всего сюжета. На наш взгляд, данный окказионализм также имеет ярко выраженную характеризующую функцию, поскольку основан на реальном термине *Forgery* (подделка), а потому заведомо несёт в себе определенный смысл, связанный с обманом.

При этом данное произведение содержит даже более явно выраженную связь с мифологическими и фантастическими существами. Так, по ходу сюжета, Шай (Главная героиня) сталкивается с такими порождениями магии, как ожившие скелеты: “*Some bits of the **skeletals** had been replaced by wooden carvings to fix bones that had broken in battle. Each creature bore a glowing red seal on its forehead; blood was required to give them life*” [4].

При этом следует отметить также тот факт, что оба произведения разворачивают сюжетные события во временном периоде, напоминающем реальное средневековье. На это указывают как

особенности правления (наличие королей, императоров, дворянства), так и постоянное использование лексемы “*sword*”: “*He lunged with the sword*” (*The Emperor’s soul*) [4] и “*...he reached for the sword at his side*” (*Elantris*) [2].

### Выводы

На основании вышеизложенных фактов и анализа лексических единиц, реализующих характерные особенности произведений жанра фэнтези на примере творчества Брендона Сандерсона, мы можем утверждать, что современные произведения в жанре фэнтези, наследуя традиционные черты жанра, а также используя известные, устоявшиеся лексемы для их непосредственной реализации в тексте, тем не менее склонны к созданию и использованию окказиональных инноваций. Отдельно мы можем отметить тот факт, что такие окказиональные инновации способны практически полностью вытеснить из текста привычные лексические единицы, закреплённые словарями. Данное явление, на наш взгляд, возможно объяснить стремлением авторов к созданию исключительной, авторской, неповторимой вселенной, которую можно было бы легко определить с помощью характерных для неё лексических единиц. В то же время, с точки зрения стилистических особенностей жанра, наблюдается некоторое смещение в сторону рационализации и структурирования происходящего, в сравнении с первыми произведениями жанра фэнтези, ставшими прародителями жанра и его особенностей. Особую роль в этом процессе играет Брендон Сандерсон и его уникальная система магии, отражённая в его творчестве, позволяющая авторам и читателям фэнтези по-новому взглянуть на такую ключевую черту жанра, как магия.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jason Kehe, Brandon Sanderson Is Your God, Wired, March 23, 2023, URL: <https://www.wired.com/story/brandon-sanderson-is-your-god/> (дата обращения 21.04.2024)
2. Sanderson, Brandon. *Elantris* / Brandon Sanderson.—Second edition. : “A Tom Doherty Associates Book.”, 2005
3. Sanderson, Brandon. Sanderson’s first law – February, 2007, URL: <https://www.brandonsanderson.com/sandersons-first-law/> (дата обращения 21.04.2024)
4. Sanderson, Brandon. *The Emperor’s soul* / Brandon Sanderson. – A Dragonsteel Entertainment Book : Dragonsteel Entertainment, LLC. 2012
5. Антюфеева, Ю.Н., Английские новообразования в развитии: потенциальное слово, окказионализм, неологизм : автореферат дис. ... канд. филол. наук / Белгород. гос. ун-т. – Белгород, – 2004. – 19 с.
6. Батурин, Д. А. Виртуально-неомифологическая сущность фэнтези : дис. ...канд. филос. наук / Д. А. Батурин – Тюмень, – 2015. – 150 с.
7. Гоголева, С. А. Другие миры: традиции и типология жанра фэнтези / С. А. Гоголева // Наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 85-88.
8. Епанчинцев, Р.В., Фролова А.А. К вопросу о жанре фэнтези в современной литературе // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – 2016. – № 26. – С. 22-24
9. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов: Словарь новых иностранных слов : (с переводом, этимологией и толкованием) / Н. Г. Комлев. – Москва : Изд-во МГУ, – 1995. – 142 с.
10. Мисник, М.Ф. Лингвистические особенности аномального художественного мира произведений жанра фэнтези англоязычных авторов : автореферат дис. ... канд. филол. наук / М.Ф. Мисник. – Иркутск, – 2006. – 18 с.
11. Мостепанов, А.А. Жанровые особенности цикла “Хроники Нарнии” К.С. Льюиса (фэнтези или литературная сказка?) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2011. – № 1. – С. 45-48
12. Пацула, Ю.Н. Окказионализмы новейшего времени : Структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, – 2005. – 25 с..
13. Хоруженко, Т.И. Фэнтези на стыке с научной фантастикой: формирование направления стимпанк-фэнтези // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2014. – №1 (25) – С. 159 – 165.

ВИЗУАЛЬНЫЙ КОД В ДРАМАТУРГИИ В.В. НАБОКОВА  
(НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ «ДЕДУШКА»)

**Аннотация.** Рассматривается комплекс визуальных средств в пьесе В.В. Набокова «Дедушка». Утверждается, что созданный в пьесе «Дедушка» набокровский «имаджинариум» – это и эмоционально-экспрессивные лингвистические приемы, и «кинематографическая» визуализация пространства события, и «живописная» цветопись, и «экфрасис» иллюстраций к истории Великой французской революции. Визуальные образы и приемы в пьесе Набокова выполняют характерную функцию; являясь одновременно объектами созерцания и переживания, они решают содержательные и эстетические задачи, реализуя стратегию «углубления» изображаемой действительности.

**Ключевые слова:** Набоков, драма, «Дедушка», визуализация, эмоционально-экспрессивная лексика, экфрасис, колористика.

S.V. Smolicheva

THE VISUAL CODE IN V.V. NABOKOV'S DRAMATURGY  
(BASED ON THE EXAMPLE OF THE PLAY "GRANDFATHER")

**Abstract.** The complex of visual means in V.V. Nabokov's play "Grandfather" is considered. It is argued that Nabokov's "imaginarium" created in the play "Grandfather" is both emotionally expressive linguistic techniques, and "cinematic" visualization of the event space, and "picturesque" color painting, and "ekphrasis" of illustrations to the history of the Great French Revolution. Visual images and techniques in Nabokov's play perform a characteristic function; being at the same time objects of contemplation and experience, they solve meaningful and aesthetic tasks, implementing a strategy of "deepening" the depicted reality.

**Key words:** Nabokov, drama, "Grandfather", visualization, emotionally expressive vocabulary, ekphrasis, coloristics.

В.В. Набоков, очевидно, всегда тяготел к визуализации смыслов. Об этом свидетельствует значимая роль зрительных образов в поэтическом мире его художественных произведений, в стилистике его текстов и даже в экранизации его романов. Косвенно на обоснованность такой постановки вопроса указывает и общеизвестный факт: писатель, отвечая на вопрос журналиста американского издания «Нью-Йорк Таймс» Олдена Уайтмена в апреле 1969 г. о своем месте в мировой словесности, заметил: «Я часто думаю, что должен существовать специальный типографский знак, обозначающий улыбку, – нечто вроде выгнутой линии, лежащей навзничь скобки, именно этот значок я поставил бы вместо ответа на ваш вопрос» [7], – такая вот провокационная инфографика, «улыбка Джоконды» от лукавого мастера.

Бытует мнение, что «визуализация в литературе – это использование системы приемов визуальных видов искусств (живопись, скульптура, кино, фотография и т. д.). Сюда относят преимущественно приемы композиции (сочетание планов, расположение деталей предметного мира, фокусировка, перспектива), а также особенности художественной речи, обозначаемые термином «словесная пластика», т. е. создание таких описаний, которые вызывают в сознании читателей картины, более или менее соответствующие тому, что хотел выразить автор. При изучении визуальности в конкретном произведении важно не только выявить соответствующие приемы, но определить их разнообразные содержательные функции» [6].

Обычно средства визуализации в литературе классифицируют следующим образом:

- лингвистические приемы (изобразительные средства языка; например,

К.С. Горбачевич выделял такие словесные компоненты в художественной речи, которые непосредственно обладают экспрессивностью и эмоциональностью) [3, 3];

- «кинематографические» приемы (сочетание общего плана с детализацией – «наезд камеры», техника долгого кадра, визуализация пространства события, монтажная композиция и проч.);
- «живописные» приемы (перспектива, фокусировка, цветопись, сочетание света и тени, выделение переднего плана и фона и т. п.);
- «экфрасис» (словесное описание произведения другого вида искусства, включенное в художественный текст);
- инфографика (графическое изображение стиха, использование особых начертательных элементов, внешний вид текста) и проч.

Визуализация как предмет исследования давно находится в поле зрения ученых. Об этом в свое время писали М.М. Бахтин, Ц. Тодоров, Н.М. Гурович, Р. Ингарден, С.П. Лавлинский и другие. Специальные работы посвящены, в основном, выявлению и описанию различных авторских форм подобной образности (например, В. Колотаев «Под покровом взгляда: Офтальмологическая поэтика кино и литературы», 2003) и проблемам рецепции визуального (Ю.В. Подковырин «Смысловые аспекты визуального в литературе», 2015; А.А. Аксенова «Аксиологические и рецептивные аспекты визуального в литературе», 2023). В набоковедении вопрос о визуализации был поставлен прежде всего в связи с его поэзией и романным творчеством. Проблемы визуальной поэтики Набокова рассматривались Л.Л. Чакиной («Оптические стратегии В. Набокова: визуализация потусторонности в романе “Дар”», 2014), Д.В. Герченовой («Своеобразие художественной оптики в романе В. Набокова “Камера обскура”», 2018), Д.А. Мухачёвым («Визуальная поэтика Петербурга в творчестве В.В. Набокова: русский период», 2021) и другими. Набоковская драматургия в заявленном аспекте практически не изучалась. Обратимся к одному из самых первых театральных опытов писателя.

Работа над пьесой «Дедушка» бала завершена в июне 1923 г. В ее заставочной ремарке указано, что события разворачиваются в 1816 году во Франции в доме зажиточной крестьянской семьи. Так впервые в набоковской драматургии появляется точная ссылка на время и место происходящего. Известно, что указанный период французской истории начался с повторного отречения Наполеона I от престола (22 июня 1815 г.) и восстановления власти представителей прежней монаршей династии Бурбонов. Наступившая эпоха получила название Реставрации. В то время во Францию стали возвращаться бежавшие из нее дворяне, искавшие спасения от революции на чужбине. Теперь некоторым из них были частично возвращены конфискованные революцией, но по каким-либо причинам ещё не проданные земли. Вероятно, Набоков, все еще остро переживавший постреволюционные жизненные коллизии, втайне надеялся на подобный исход и для своей семьи.

Действие пьесы открывается сценой, когда хозяева приглашают в дом случайного прохожего, застигнутого непогодой, переждать дождь. Прохожий признается, что он странник и лишь недавно вернулся сюда, на родину, теперь живет у брата в дворянском замке де Мэриваль. Хозяйская дочь Джульетта приносит вино. Прохожий шутит: «Где твой Ромео?» Хозяйка, смеясь, подхватывает шутку и, пободно шекспировской героине, рефлекслирующей об имени, спрашивает: «Что такое – Ромео?» [8, 71]. «Игра в имена» обещает любовный конфликт, но Джульетта вдруг спрашивает, видел ли Прохожий дедушку и тут же добавляет о нем: «Он – добрый» [8, 71]. Отметим, что только один персонаж пьесы имеет собственное имя – «Джульетта», но и оно понимается как знаковое, в полном соответствии с номинациями остальных: «Муж», «Жена», «Прохожий», «Дедушка» [11].

Хозяйка говорит, что Дедушка очень стар и когда спит, «как малое дитя», причмокивает во сне. Такое сравнение позволяет живо представить себе, каков этот персонаж, даже еще не видя его. Муж хозяйки добавляет, что тот им не родня, а привела его в дом Джульетта: «Он имени не помнил своего, / на все вопросы робко улыбался... / <...> Мы накормили, напоили старца: / Он ворковал, облизывался, жмурясь, / мне руку мял с блаженной ужимкой, – / а толку никакого: видно, разум / в нем облысел... Его мы у себя / оставили, – Джульетта упросила...» [8, 71]. Перечисленные элементы словесного портрета призваны воссоздать в читательском сознании облик беззлобного, слабого, трогательного старика, вызывать умиление. Средства визуализации здесь

явно формируют рецепцию образа еще до его появления.

Зримо выразительные пейзажные образы возникают, когда разговор переходит к другой теме: скоро дождь закончится, влага напитает землю, облегчая хозяевам их крестьянский труд. Далекий от подобных забот Прохожий говорит: «Зато какая гордость / для вас, какая радость, – получать **румяное**, душистое **спасибо** / деревьев ваших!» [8, 72].

Жена опять возвращается к прежней теме и к натурным элементам: «Дедушка – вот тоже – / прилежно ждет каких-то откровений, / **прикладывая ухо то к коре, / то к лепестку...** Мне кажется, – он верит, / что души мертвых **в лилиях, в черешнях** / потом живут» [8, 72]. Прохожий не прочь был бы потолковать с «нежным юридическим» старцем. Хозяева предполагают, что жизнь гостя, видимо, была мирной и тихой. Но Прохожий смеется: «Если б / все записать... <...> Я пил / из чаши жизни залпами такими, / такими... Ну и смерть порой толкала / под локоть...» [8, 73].

Он рассказывает хозяевам, как его, двадцатилетнего аристократа де Мэриваля, «летом, в девяносто втором году, в Лионе» революционный трибунал приговорил к казни «за то ли, что пудрил волосы, иль за приставку / перед именем». За что, он и сам не знает: «Мало ль, / за что тогда казнили...» [8, 73]. О своем палаче Прохожий, как ни странно, вспоминает почти с уважением: «Палач был, кстати, ловкий, / старательный: художник, – не палач. Он своему парижскому кузену / все подражал, – великому Самсону: / **такую же тележку он завел / и головы отхваченные – так же / раскачивал, за волосы подняв...**» и был «похож на лекаря почтенного» [8, 73]. Такое словесное описание очень схоже со многочисленными изображениями подобных экзекуций во время Великой французской революции. Кстати, Набоков несколько искажает фамилию реального палача: его звали Шарль Анри Сансон – «самый известный палач из династии Сансонов, получил прозвище Великий Сансон, казнивший во время Великой французской революции сотни людей, включая короля и королеву» [10]. О нем в свое время писал выдающийся английский историк Томас Карлейль в книге «История французской революции» (1837): «Палач Сансон показывает голову; дикий крик “Vive la Republique!” разносится, все усиливаясь; машут шляпами, фуражками, поднятыми на штыки; студенты из Коллегии четырех наций подхватывают этот крик на набережной, и он разносится по всему Парижу» [5]. В.В. Набоков наверняка был знаком с работой Карлейля.

В приведенной выше реплике из текста «Дедушки» мы также видим попытку экфрасиса (др.-греч. ἔκ-φράσις, ἔκ-φράσεως – «изложение, описание») изображений казней на гильотине (Рис. 1).



Рис. 1. Казнь через гильотинирование

Кстати, мотив странной связи между жертвой и палачом В.В. Набоков впоследствии обы-

грает в романах «Приглашение на казнь» (1935-1936), «Дар» (1937-1938), в воспоминаниях «Другие берега» (1954). Этот мотив В.В. Набокову «подсказал» один из его учеников. В Берлине от безденежья писатель репетиторствовал. Его взрослый подопечный Дитрих, по свидетельству Б. Бойда, «разъезжал по разным странам, чтобы своими глазами созерцать казни. Он с большим знанием дела разглагольствовал о декапитации посредством сабли в Китае, обращая особое внимание на “прекрасную атмосферу... полной кооперативности между палачом и пациентом”» [1, 257].

Прохожего, героя пьесы «Дедушка», должны были гильотинировать. Об этом он вспоминал: «высоко в черном небе, / стальным крылом косо́й тяжелой нож / меж двух столбов висел, упасть готовый, / и лезвие, летучий блеск лова, / уже как будто вспыхивало кровью!» [8, 74]. Экспрессивная лексика здесь способствует визуализации жутких воспоминаний. И невозможно не заметить, как Набоков работает с цветописью: «в черном небе», «вспыхивало кровью» и т. п. Колористика помогает автору воссоздать целостное пространственное цветовое поле, в которое погружен человек. Черный и красный – это цвета смерти. В рассказе гостя проступают намеки на другие виды казни – сожжение на костре и повешение: «Ветер / мне плечи леденил. Палач веревку / какую-то распутывал. Вдруг – крик: / “пожар!” – и в тот же миг, шатались / мы с палачом, боролись на краю / площадки... Треск, – в лицо пахнуло жаром <...>» [8, 75]. Прохожий счастливо избежал казни.

Далее герой вспоминает, как он скользнул с эшафота в потоки дыма, продирался через «бурю дыблящихся коней, людей бегущих» и, оглянувшись, увидел, что «рухнул нож, огнем освобожденный» [8, 75]. Затем странствовал, опасаясь возвращаться во Францию, пока у власти был Наполеон. Прохожий рассказывает, как он, подобно байроновскому Дон Жуану, «в Лондоне угрюмом и сиром / преподавал науку поединка. / В России / жил, играл на скрипке в доме / у варвара роскошного... Затем / по Турции, по Греции скитался. / В Италии прекрасной голодал» [8, 75-76].

Рассказ Прохожего позволяет установить параллели и с судьбой самого В.В. Набокова. Фраза «мне было двадцать лет в тот буйный год» невольно напоминает о том, как двадцатилетним молодым человеком будущий писатель покинул Россию, как под звуки беспорядочной стрельбы вслед 15 апреля 1919 г. греческий пароход «Надежда» навсегда увез семью Набоковых к «другим берегам».

Прохожий после эшафота стал больше ценить жизнь и благодарен за это судьбе и всем людям, с которыми она свела его, даже палачу, ведь «через него-то мир открылся» [8, 76]. В этот момент он замечает в саду старика, склонившегося над лилиями – цветами, которые еще с античных времен, кроме прочего, также считаются символом смерти. Жена уточняет, что это любимые цветы старика и что он им «даже имена придумал, – каких-то все маркизов, герцогинь» [8, 77]. Смеясь, вбегает Джульетта и рассказывает, что Дедушка, увидев у нее в руках клеенчатую корзинку, запачканную ягодным соком, «весь съежился, <...>, корзинку <...> хватить! – и как швырнет ее – да прямо в речку» [8, 77]. У Прохожего корзинка вызывает смутные тревожные воспоминания, но он их отгоняет.

В сопряжении рассказы Прохожего и Джульетты рождают ассоциацию с заключительным эпизодом романа В. Гюго «Девяносто третий год» (1874), когда казнили республиканца Говэна за то, что тот отпустил роялиста Лантенака, спасшего из огня троих крестьянских детей: «Палач тихонько приподнял волосы на затылке, затем нажал пружину. Треугольный нож сдвинулся с места и стал скользить, сначала медленно, потом все быстрее. Послышался отвратительный стук... <...> голова Говэна покати́лась в корзину...» [4, 296].

Жена приводит старца, который выглядит «обиженным ребенком», напуганным видом той самой корзинки. Его успокаивают, знакомят с гостем. Дедушка начинает всматриваться в него пристальнее, затем куда-то исчезает и возвращается, что-то пряча за спиной. Он предлагает Прохожему взглянуть в замочную скважину шкафа, как в глазок волшебного фонаря, и говорит, что лучше это сделать, лежа на придвинутом вплотную столе (визуализация пространства). Гость принимает слова старика за слабоумный бред и пытается его урезонить. Дедушка выхватывает из-за спины топор: «Не надо / мешать мне... Так приказано... Я должен...» [8, 80]. Но Прохожий сшибает его с ног и, приглядевшись, узнает в уже бездыханном старике своего палача.

Теперь становится понятно, почему старик давал «дворянские титулы» садовым цветам: во Франции лилия была эмблемой роялистов. Дедушка таким образом вел счет своим жертвам. А

корзинку он бросил в реку, потому что так «хоронили» казненных, ведь предать земле бесчисленные жертвы поставленных на поток казней было невозможно.

До самого финала образ благочестивого старца для нас остается загадкой. Сюжет в этой драме строится по оригинальной схеме: долгая экспозиция, а затем соединенные в одной сцене непредсказуемые завязка, кульминация и развязка. Разоблачение героя происходит стремительно. Наверное, этому служит мотив волшебного фонаря, возникающий в конце пьесы. Но фонаря, не создающего иллюзию, а разрушающего ее. Таким образом, финал соединяет в себе и трагедию мести, и трагедию рока, обнажив, возможно, тайные чаяния самого драматурга [11].

Исходя из сказанного, можно утверждать, что созданный в пьесе «Дедушка» набоковский «имаджинариум» – это и эмоционально-экспрессивные лингвистические приемы, и «кинематографическая» визуализация пространства события, и «живописная» цветопись, и «экфрасис» иллюстраций к истории Великой французской революции. Визуальные образы и приемы в пьесе Набокова выполняют характеристическую функцию; являясь одновременно объектами созерцания и переживания, они решают содержательные и эстетические задачи, реализуя стратегию «углубления» изображаемой действительности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойд, Б. Владимир Набоков: русские годы: Биография. Пер. с англ./ Б. Бойд. – М.: Изд-во «Независимая Газета»; СПб.: Изд-во «Симпозиум», – 2001.– 695 с.
2. Владимир Набоков предсказал появление смайла ровно 43 года назад. URL: <https://sadalskij.livejournal.com/667871.html?ysclid=lstv5xhqwf988235623> (дата обращения: 19.02.2024).
3. Горбачевич, К.С. Словарь сравнений и сравнительных оборотов в русском языке. М.,– 2004.–285 с.
4. Гюго, В. Девяносто третий год. – М. – Л.: Госиздат детской литературы, 1950.
5. Карлейль, Т. Французская революция. Гильотина. URL: [http://lib.ru/HIST/KARLEJL/franch\\_revolution3.txt\\_with-big-pictures.html](http://lib.ru/HIST/KARLEJL/franch_revolution3.txt_with-big-pictures.html) (дата обращения: 19.02.2024).
6. Мухачёв, Д. А. Визуальная поэтика Петербурга в творчестве В.В. Набокова (русский период) Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2021. URL: [Dissertatsiya-Muhachev.pdf](https://dissertatsiya-muhachev.pdf) (mgpu.ru) (дата обращения: 19.02.2024).
7. Набоков, В. Интервью Олдену Уитмену, апрель 1969 (nabokov-lit.ru). URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/intervyu/intervyu-uitmenu-1969.htm?ysclid=lswwewj5qm549078714> (дата обращения: 19.02.2024).
8. Набоков, В.В. Пьесы. – М.: Искусство, – 1989.– 289 с.
9. Подковырин Ю.В. Смысловые аспекты визуального в литературе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18723> (дата обращения: 20.02.2024).
10. Сансон, Шарль Анри. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Charles-Henri\\_Sanson](https://en.wikipedia.org/wiki/Charles-Henri_Sanson) (дата обращения: 12.02.2024).
11. Смоличева, С.В. Поэтика стилизации и пародирования в драматургии В.В. Набокова. Дис. ... канд. филол. наук. – Таганрог, 2007. URL: <https://www.dissercat.com/content/poetika-stilizatsii-i-parodirovaniya-v-dramaturgii-vv-nabokova?ysclid=lelow37f3k187753635/read> (дата обращения: 12.02.2024).

**А.В. Высоцкая, В.И. Слободянюк**

#### ЛИНГВАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИСКУРСА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

**Аннотация.** Исследование посвящено определению дискурса компьютерных видеоигр как особого вида коммуникации, реализуемой в ситуациях социального взаимодействия между игроками и/или их персонажами либо псевдосоциального взаимодействия между игроками и компьютером.

**Ключевые слова:** лингвальные характеристики, дискурс компьютерных игр, текст, социокультурное взаимодействие, псевдо социокультурное взаимодействие, канал связи

**A.V. Vysotskaya, V.I. Slobodyanyuk**

#### LINGUAL COMPONENT OF COMPUTER GAMES DISCOURSE



**Abstract.** The research is devoted to the definition of computer video games discourse as a special kind of communication realized in situations of social interaction between players or their characters or pseudo social interaction between players and computer.

**Key words:** linguistic characteristics, computer games discourse, text, socio-cultural interaction, pseudo-socio-cultural interaction, communication channel.

С древнейших времен и до наших дней игры остаются одной из неперенных составляющих жизни. Игровая активность в жизни людей имеет разнообразные цели: развлекательную, развивающую, учебную и т.д. В XX-XXI вв. с развитием компьютерных технологий возникла новая форма игровой активности – через взаимодействие с игровой программой.

Несмотря на свою относительную молодость, это направление уже получило определённое освещение в работах западных и отечественных авторов. Так О.В. Лутовинова проводит комплексный лингвокультурологический анализ виртуального дискурса, описывает его текстовую специфику, предлагает типологию жанров виртуального дискурса, а также даёт определение виртуальной языковой личности [9].

Исследованию компьютерного дискурса как особой речеповеденческой системы посвящено исследование Е.П. Кондрашова [6]. Автор описывает социолингвистический аспект компьютерного дискурса, определяет его жанровые разновидности

Анализу компьютерно-игрового дискурса с точки зрения проблем его локализации посвящены работы В.М. Зилева [3], Е. Ковальковой [4], Ю.А. Коркуновой [7], А.Р. Рюковой, Е.А. Филимоновой [15].

М.Н. Харлашкин предлагает разделить дискурс-анализ видеоигр на макро- и микроуровень. В рамках первого автор анализирует жанровые характеристики текстов, на микроуровне – рассматривает лексические, грамматические и фонетические характеристики языковых единиц [19].

Уровневый метод анализа видеоигр предлагает и А. Энслин, который разделяет анализ дискурса собственно видеоигры и игровой индустрии [25].

Данное исследование посвящено анализу лингвальной составляющей дискурса компьютерной видеоигры.

Актуальность работы обусловлена масштабом развития игровой индустрии [29]. На сегодняшний день компании-разработчики игр и сопутствующих сервисов инвестируют значительные средства в их локализацию, комьюнити – менеджмент, маркетинг. В учебных заведениях открываются образовательные программы по менеджменту игровых проектов и созданию компьютерных (см., например, [13]), проводятся научно-практические конференции, посвящённые игровой коммуникации, метаигровым практикам, компьютерно-игровому дискурсу.

Термин «дискурс» не получил на сегодняшний день однозначного определения в работах исследователей (см. [27]; [17]; [1]; [10]).

Впервые этот термин употребил американский лингвист З. Харис в 1952 году [27] для характеристики метода дискурсивного анализа, в рамках которого автор попытался представить значение языковых единиц как функцию дистрибуции [16]. Необходимость в новом методе, как и в термине для его определения, была обусловлена тем фактом, что лингвистические исследования того времени были сосредоточены на дескриптивном анализе отдельных предложений и не учитывали социальную ситуацию коммуникации.

Иными словами, при определении значения предложения авторы ограничивались «суммой значений морфем-компонентов» и не принимали во внимание, что коммуникативная интенция может быть выражена «конгломератом предложений произвольного количества» [27, 109]. Развивая идею о том, что необходимо уделять внимание социальной ситуации коммуникации, автор приходит к выводу, что речь варьируется, в зависимости, от социальной ситуации формируя диалект [там же, 109-111].

После публикации статьи ряд исследователей начал рассматривать проблему, которую очертил З. Харис, с различных точек зрения, что в значительной степени определило полисемантическую термины «дискурс».

Так, Д. Шифрин предлагает рассматривать термин в двух парадигмах:

- в рамках структурализма дискурс определяют как структурный элемент текста (см., например, [31, 23-31]) как «...лингвистическую единицу более высокого уровня по сравнению с предложением или его частью, что-то вроде разговорного обмена или письменного текста» [32, 1]. Этот подход к пониманию дискурса коррелирует с представлениями структуралистов о языке как автономном ментальном феномене [28, 46];

- в рамках функциональной парадигмы дискурс определяют как социально и культурно организованную систему речи, с помощью которой реализуются определенные функции [31, 32], "речь в действии" [22, 1]. Это определение интегрируется с точкой зрения функционалистов, которые трактовали язык как социальный феномен, необходимый для прагматически ориентированной коммуникации [28, 46].

Некоторые авторы идут дальше и говорят о том, что дискурс имеет социально-конструктивную функцию, то есть является первопричиной социальной коммуникации вообще [26, 36].

Как видим, эти трактовки коррелируют с позицией, изложенной в статье З. Хариса. Кроме того, некоторые исследователи уделяют внимание типизации ситуаций социальной коммуникации, что привело к появлению еще одного определения дискурса – как стиля, подъязыка языкового общения [16, 121].

В данном исследовании за основу взято понимание дискурса, предложенное ван Дейком в рамках функционального подхода, – текст, который реализован в коммуникации, то есть имеющий прагматический контекст [33, 3].

В основе этого определения лежит понимание дискурса как социально направленной деятельности, в которой высказывания являются социальными действиями [21], «коммуникация невозможна без общих знаний и предположений со стороны говорящего и слушающего» [32, 1].

Таким образом, сам текст – статичен, а этот же текст, употребленный в процессе коммуникации, становится ее элементом, то есть частью дискурса [там же, 9].

Что касается дискурса компьютерных игр, на сегодняшний день не разработан общепринятый терминологический аппарат для его описания, как не существует единого термина для его определения. Исследователи используют словосочетания «дискурс видеоигр» [19], «язык игр» [25, 76]. Для обозначения совокупности разных стилей речи в онлайн-играх встречается терминологическое словосочетание металодический дискурс (от английского *metaludic discourse* и латинского *ludus* – "игра, развлечение" [там же]).

На наш взгляд, предложенные термины, не полностью отражают сущность исследуемого нами явления. Исходя из целей и задач нашего анализа, в данной работе в качестве рабочего термина для обозначения текстов, реализованных в ситуации социального взаимодействия между игроками и/или их персонажами, а также ситуации взаимодействия между игроком и компьютером будет использоваться терминологическое сочетание «дискурс компьютерных игр».

В данном терминологическом сочетании компонент «компьютерные игры» указывает на то, что дискурс реализуется с помощью электронных технологий. В ситуациях, когда игроки общаются напрямую, такое общение дополняет виртуальное взаимодействие персонажей. При этом все устройства, пригодные для запуска игровых программ, по архитектурному строению являются компьютерами.

Дискурс компьютерных игр, являющийся частью большего феномена, "виртуальной реальности", границы которого трудно очертить [8, 64], способствовал изменению и переосмыслению всей теории и практики человеческой коммуникации, как до этого изменило человеческую коммуникацию появление практики книгопечатания [11], поскольку, благодаря современным технологиям интернет-взаимодействия (в том числе и в игровом формате), человек превратился из обособленной личности в участника общественных процессов [12, 202].

Лингвальные характеристики компьютерно опосредованной коммуникации в настоящее время описаны в ряде исследований (см., например, [14]; [6]; [9]).

Они варьируются в зависимости от целей, условий и участников коммуникации. Ряд авторов (см., например, [25]; [19]) предлагают разделить тексты (диалоги), связанные с игровыми процессами, на следующие виды:

- тексты (диалоги), которые используют игроки в общении во время коммуникации на разных платформах;
- тексты (диалоги), используемые разработчиками компьютерных игр в рамках профессиональной коммуникации;
- тексты (диалоги), которые используют журналисты, политики, активисты и другие группы людей, которые имеют репрезентацию в масс-медиа;
- тексты (диалоги), которые используются внутри игры, в качестве элементов интерфейса;
- тексты, используемые в инструкциях к играм, рекламе и других текстах сопроводительного характера [20].

Данную классификацию, по нашему мнению, нельзя назвать безупречной, поскольку, во-первых, имеет место смешение критериев, в частности, часть групп выделена по критерию социальных ролей участников коммуникации, а часть – контекста, а во-вторых, часть выделенных в отдельную группу текстов имеет лишь опосредованное отношение к виртуальной действительности, например, тексты рекламы.

Принимая во внимание вышеизложенное, считаем целесообразным разделить тексты, формирующие дискурс компьютерных игр, на две группы в зависимости от источника.

#### 1. Тексты, которые создают разработчики игры.

Они имеют повторяющийся характер, содержатся в каждой копии игры и активируются в определённый момент, вовлекая игрока в мир виртуальной действительности. Данная группа включает в себя:

- элементы интерфейса игры, функцией которых является обеспечение взаимодействия между игроком и виртуальным миром, например, надписи на кнопках, элементы меню, подсказки дальнейших действий игрока;
- реплики персонажей и реплики игроков, которые не вовлекают игрока в виртуальный мир игры, т.е. игрок лишь пассивно воспринимает информацию, письменную или устную, озвученную актёрами;
- реплики игрока, определяющие дальнейшее развитие коммуникации с персонажами, изменения игровой ситуации или сюжета игры и, следовательно, возможный финал в сюжете игры.

Следует отметить, что тексты (диалоги), где игрок взаимодействует с виртуальным миром игры, присутствуют не во всех играх. Более того, даже в тех случаях, когда у игрока есть возможность влиять на ход игры, все возможные ситуации и реплики были первоначально созданы разработчиками и, следовательно, коммуникативная свобода игрока достаточно условная. Такой вид коммуникации, на наш взгляд, не может считаться полноценным социальным взаимодействием, поскольку игрок общается с машиной, а «ответы» являются только запрограммированной реакцией на определённое действие игрока.

Коммуникация этого типа в большей степени обладает характеристиками письменной коммуникации, в частности, имеет более четкую структуру по сравнению с устной коммуникацией, что обусловлено тем фактом, что у авторов есть возможность заранее продумать и скорректировать то, что они собираются сказать [30, 99-102].

Еще одной характерной чертой является высокая степень нормированности. Эта черта связана, прежде всего, с желанием разработчиков сделать игру максимально доступной для массового пользователя и избежать негативных ассоциаций. При этом следует отметить, что иногда для создания стилистической окраски текста, для репрезентации речи персонажей игры авторы отступают от норм литературного языка.

2) Тексты, которые создают игроки. Эти тексты характеризуются значительной вариативностью, игроки создают их для взаимодействия с другими игроками во время игрового процесса. Обычно эти тексты используются в кооперативных многопользовательских (мультиплеерных) и массовых многопользовательских играх.

В отличие от предыдущей группы, тексты этой группы можно назвать социально-ориентированными, поскольку общение в них происходит между живыми игроками, благодаря чему приобретает отличительные черты устной коммуникации, а именно: отсутствие структурированности, отсутствие строгой нормированности, однофразность.

Эта группа включает:

- общение, которое реализуется посредством системы обмена сообщениями, первоначально встроенными в игру. Такая система может иметь различную форму, например, общий текстовый чат, которым пользуются все игроки, или систему надписей, которые игроки оставляют в различных местах виртуального игрового мира, личные сообщения игроков друг другу;

- общение с помощью микрофона. Эта функция может быть встроенной в игру либо реализоваться при помощи отдельных программных продуктов, например, *Discord* или *Skype*.

В этом случае возникает вопрос о принадлежности такого общения к дискурсу компьютерных игр, поскольку устное общение во время игры может быть как опосредованным через голосовой чат, так и обычным устным общением людей, находящихся в одном помещении и одновременно играющими в одну игру.

На наш взгляд, любое устное общения во время игры можно отнести к дискурсу компьютерных игр при условии, что персонажи, которыми управляют игроки в момент общения, находятся в виртуальной действительности одной игры.

Таким образом, в результате устного общения происходит взаимодействие между персонажами игры, обмен информацией.

Иными словами, такие тексты имеют внутриигровую прагматическую направленность.

- невербальная коммуникация персонажей игры. Следует отметить, что из-за ограниченных технических возможностей данная форма коммуникации не достаточно развита в рамках дискурса компьютерных игр по сравнению с обычной коммуникацией, в рамках которой И.И. Серякова выделяет семнадцать микрополей невербальных средств коммуникации [18, 86.]. Например, не существует технической возможности контролировать игроком выражение лица персонажей, оно контролируется автоматически.

Игроки могут контролировать только передвижение персонажа, направление его взгляда, положение в пространстве и некоторые действия, непосредственно связанные с игровым процессом. Это ведёт к тому, что в многопользовательских играх игроки создают определенные шаблонные действия, которые несут социально-коммуникативное значение.

Например, во многих играх, когда персонаж одного из игроков был убит, победивший игрок может дать команду своему персонажу многократно присесть. Это действие призвано унижить достоинство проигравшего игрока.

В ряде игр разработчики предусмотрели определенные запрограммированные телодвижения, призванные увеличить возможности для социального взаимодействия.

Так в ряде игр предусмотрена возможность поклониться по желанию игрока. Эта команда включена в «игровой этикет». Существует негласная договорённость между игроками давать своим персонажам команду поклониться друг другу перед поединком.

Что касается модели коммуникации, то, в отличие от традиционной информационно-кодовой модели коммуникации, в рамках которой выделяют источник информации, на выходе из которого информация подвергается кодированию, канал связи, по которому передаётся, в процессе прохождения по каналу связи информация может подвергаться воздействию информационного шума, после чего она декодируется и воспринимается адресатом [10, 23-25], в компьютерных играх коммуникация проходит по двум уровням.

Первый уровень – это коммуникация на уровне поведения персонажей, которыми управляет игрок. На этом уровне все возможные варианты вербального и невербального поведения заранее продуманы разработчиками, как и ответные действия персонажей.

Второй уровень – это коммуникация между игроками, которая ведёт к изменению действий персонажей компьютерной игры.

Эту коммуникацию прогнозировать сложно из-за множества опций, перечень которых обусловлен творческими и интеллектуальными способностями игроков. (см., например, [5, 51]). В результате возникает такое количество вариантов речевого самовыражения, что искусственный интеллект не в состоянии эффективно реагировать на реплики игрока из-за технических ограничений, с которыми сталкиваются разработчики алгоритмов искусственного интеллекта (см., например, [23]).

Следует отметить, что отличительной чертой коммуникации в рамках компьютерной игры по сравнению с коммуникацией в любой другой сфере является возможность комбинировать два

вышеописанных уровня коммуникации для создания коммуникации смешанного уровня, как, например, коммуникация между игроками, играющими в одну игру. Так, условный игрок *A* может попросить условного игрока *B* поменять локацию персонажа и, чтобы облегчить персонажу игрока *B* ориентацию в виртуальном пространстве игрового поля, одновременно голосом дать команду собственному персонажу выстрелить в обозначенную локацию, что и послужит для игрока *B* информацией.

Таким образом, мы видим, что в процессе коммуникации в компьютерных играх информация кодируется, передаётся и декодируется на двух каналах. При этом канал 1 актуализируется вне зависимости от того, является ли адресат человеком или искусственным интеллектом, а канал 2 актуален только при условии, что адресат – человек. Иными словами, все элементы модели компьютерной коммуникации, кроме источника информации, удваиваются.

Следует особо отметить, что наличие или отсутствие второго канала связи коммуникации может вести к нарушению коммуникации. Так, в случае отсутствия канала 2 в результате технических неполадок в программном обеспечении либо нежелания игроков его использовать, участники игры вынуждены догадываться о намерениях друг друга, исходя только из поведения их персонажей, что часто ведёт к нарушению социального взаимодействия либо используется игроками с целью дезинформации оппонента относительно реальных намерений игрока.

Такую ситуацию можно охарактеризовать как ситуацию информативного дефицита, а ситуацию, противоположную вышеописанной, – ситуацией избыточной информативности. Она возникает в случае, если игроки используют канал 2 для передачи информации, не связанной с игровым процессом. Н. В. Реконвальд называет данный феномен законом избыточности речевых усилий, обусловленной желанием игроков компенсировать ограничения канала коммуникации при выражении эмоций, естественных при обычной коммуникации, но которые невозможно выразить посредством компьютерной опосредованной коммуникации [14, 79].

Таким образом, дискурс компьютерных игр понимаем как тексты, реализуемые в ситуации социального взаимодействия между игроками и/или их персонажами, либо в ситуации псевдосоциального взаимодействия между игроками и компьютером.

Дискурс компьютерных игр можно разделить на социально-ориентированный дискурс игроков и их персонажей и псевдосоциально-ориентированный, созданный разработчиками игр. Социально-ориентированный дискурс имеет все признаки письменной коммуникации, а псевдосоциально-ориентированный – признаки письменной коммуникации.

Коммуникация между игроками может проходить на трёх уровнях:

- текстовом,
- устном,
- невербальном.

Коммуникация всех участников осуществляется в рамках виртуального мира одной игры, что обеспечивает прагматическую цель коммуникации.

Коммуникация может проходить посредством двух каналов связи – стандартизованного разработчиками и посредством живого общения между игроками.

Наличие двух каналов связи обуславливает возможность существования двух ситуаций, характерных только для дискурса компьютерных игр: ситуация информативного дефицита и ситуация информативной избыточности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демьянков, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова быденного языка. Язык. Личность. Текст. Сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой / Ин-т славяноведения РАН; Отв. ред. В. Н. Топоров / В. З. Демьянков. – Москва: Языки славянских культур, – 2005. – С.34-55.
2. Елагина, Ю.С. Проблема номинации и интерпретации компьютерного дискурса // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2015. – № 11 (186). – С. 90–94.
3. Зилев В.М., Сюткина А.И. Локализация компьютерных игр и проблема её качества // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1881–1884.
4. Ковалькова, Е. Проблемы лингвистической локализации компьютерных игр на русский язык (на примере игры «HALF LIFE 2») // Translation Studies. – 2013. – № 6. – С. 87–99.
5. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, –1979. – 175с.

6. Кондрашов, П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / П. Е. Кондрашов. – Краснодар: КГУ, – 2004. – 19 с.
7. Коркунова, Ю.А. Особенности локализации серии компьютерных игр «The Witcher» // Энергия науки: материалы VI Международной научно-практической интернет конференции студентов и аспирантов. – Ханты-Мансийск, 2016. – С. 729–733.
8. Кузнецов, М.М. Виртуальная реальность – техногенный артефакт или сетевой феномен? / Московский Международный Синергетический Форум. [Электронный ресурс] URL: <http://www.synergetic.ru/philosophy>
9. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.19 / О. В. Лутовинова. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т,– 2009. – 40 с.
10. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса/ М. Л. Макаров. –Москва: ИТДГК «Гнозис», –2003. –280 с.
11. Мак-Люэн, М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. – Перевод с английского и примечания: А. Юдин. – М., 2003.// Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3568>
12. Мак-Люэн, М. Война и мир в глобальной деревне. / М. Маклюэн, К. Фиоре. – Перевод с английского: И. Летберга. – Москва: АСТ: Астрель, 2012. – 219 с.
13. Менеджмент игровых проектов. Программа профессиональной переподготовки [Электронный ресурс]. – URL: [https://hsbi.hse.ru/programs/vocational\\_retraining/menedzhment-igrovyykh-internet-proektov/](https://hsbi.hse.ru/programs/vocational_retraining/menedzhment-igrovyykh-internet-proektov/)
14. Реконвальд, Н.В. Англоязычный чат как разновидность компьютерноопосредованной коммуникации (прагмалингвистическое исследование): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. В. Реконвальд. – Одесса: Одесский национальный университет, –2008. – 267 с.
15. Рюкова, А.Р., Филимонова, Е. А. Перевод имен собственных при локализации мультиплатформенных компьютерных игр / А. Р. Рюкова, Е. А. Филимонова. // Вестник Башкирского университета. – 2016. – т. 21. – № 4. – с. 968-972.
16. Селиванова, Е.А. Лингвистическая энциклопедия. / Е.А. Селиванова. – П.: Довкилля, 2010. – 844 с.
17. Серю, П. Как читают тексты во Франции// Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. / П.Серю – М.: Прогресс. – 1999 – С. 12-53.
18. Серякова, И.И. Типология невербальных знаков коммуникации / И. И. Серякова // Science and Education a New Dimension. *Philology*, II(5). – Issue 28. – 2014. – С. 84-88.
19. Харлашкин, М. Н. Особенности дискурса видеоигр // Вестник МГОУ. – Серия: Лингвистика, 2016. – №1. – С.92-98. URL: <https://www.vestnik-mgou.ru>
20. Aarseth E. Computer Game Studies, Year One [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/220200750>
21. Austin J. L. How to Do Things with Words. / L. Austin J. – Oxford: Clarendon Press,– 1962. – 168 p.
22. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. / G. Brown, G. Yule. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 283 p.
23. Chowdhury M., Sadek A.W. Advantages and limitations of artificial intelligence. // Transportation Research Circular E-C168: Artificial Intelligence Applications to Critical Transportation Issues. / M. Chowdhury, A.W. Sadek. – Washington: Transportation Research Board, 2012. – P. 6-8.
24. Crystal D. Language and the Internet. – 2nd ed. / D. Crystal.–NY: CUP, 2006. –304 p.
25. Ensslin A. The Language of Gaming / A. Ensslin. – UK: Palgrave Macmillan, 2012. – 224 p.
26. Fairclough N. Discourse and Social Change. / N. Fairclough. – Cambridge: Polity Press, 1992. – 259 p., с 36].
27. Harris Z. Discourse Analysis. Papers on Syntax / Z. Harris. – Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1981. – P. 107-142.
28. Leech G. Principles of Pragmatics / G. Leech. – London: Longman, 1983. –250 p.
29. Machin D., Van Leewen T. Global media discourse: a critical introduction / D. Machin. – NY: Routledge, 2007. – P. 74–104.
30. Ong W.J. Orality and Literacy / W.J. Ong – New-York: Routledge, 2002. –203 p.
31. Schiffrin D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. – Oxford: Blackwell, 1994. – 470 p.
32. Stubbs M. Discourse Analysis the Sociolinguistic Analysis of Natural Language / M. Stubbs. – Oxford: Blackwell, 1983. – 272 p.
33. Van Dijk T.A. Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse / T.A. Van Dijk– London: Longman, 1977. – 261 p.

## Раздел II. ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

П.В. Васина, О.В. Клевцова

### ОСВЕЩЕНИЕ ВОПРОСА ЭВАКУАЦИИ ДЕТЕЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ЖИЗНИ В ТЫЛУ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В современном школьном образовании задача воспитания у учащихся чувства патриотизма является одной из ключевых. Для ее реализации мы предлагаем изучить тему детства в годы войны в тылу, так как учащимся проще соотнести свой жизненный опыт с опытом своих ровесников. Сложности эвакуации, условия жизни в тылу, трудовые будни – все это стало повседневностью для миллионов ребят на 4 тяжелых военных года.

**Ключевые слова:** эвакуация детей, жизнь в тылу, детский труд, патриотизм, Великая Отечественная война, школьное образование.

P.V. Vasina, O.V. Klevtsova

### COVERAGE OF THE ISSUE OF EVACUATION OF CHILDREN AND THE ORGANIZATION OF THEIR LIFE IN THE REAR DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR IN MODERN SCHOOL EDUCATION

**Abstract.** In modern school education, the task of instilling a sense of patriotism in students is one of the key ones. To implement this, we propose to study the topic of childhood during the war on the home front, since it is easier for students to relate their life experiences with the experiences of their peers. The difficulties of evacuation, living conditions in the rear, workdays – all this became everyday life for millions of children during the 4 difficult war years.

**Key words:** evacuation of children, life in the rear, child labor, patriotism, Great Patriotic War, school education.

Современное образование во многом требует развитие у учащихся патриотизма, гражданской позиции, любви, как к своей малой Родине, так и к своему Отечеству, готовности его защищать. Кроме того, важно научить детей работать с историческими источниками, картами, анализировать различные тексты, в том числе и текст учебника [10]. Для реализации в педагогической деятельности данного компонента особенно важно изучение истории Великой Отечественной войны. Именно война 1941-1945 гг. наилучшим образом помогает учащимся провести параллель с собой и прошлым своей семьи. Почти в каждом доме сохранились истории родных, живших в годы Великой Отечественной войны. Эта связь способствует осознанию учащимися подвигов своего народа, что плодотворно влияет на развитие патриотических чувств. В ходе освещения на урочных и внеурочных занятиях данного исторического события учитель может рассматривать множество различных тем.

Изучение истории Великой Отечественной войны в рамках урочной деятельности начинается в 9 классе в ходе 17 часового блока «Введение в Новейшую историю России». Данный блок призван кратко осветить историю войны 1941-1945 г. в отечественной истории. Более полное освещение событий Великой Отечественной войны представлено в учебной программе 10 класса. Причем данная тема изучается как в ходе курса Всеобщей истории, что необходимо для осознания важности подвига советских граждан в мировой истории, так и в курсе Отечественной истории, где подробно разбираются отдельные события, значение войны для России, подвиг ее граждан.

Кроме урочной деятельности, для школьников в ходе учебного года проводится множество внеурочных мероприятий, среди которых немало посвящено значимым датам в истории Великой Отечественной войны. На подобных занятиях педагог может поднимать различные вопросы, которые не освещаются на уроках, к тому же они позволяют познакомить с событиями тех лет учащихся всех возрастов и классов.

В процессе данной педагогической работы интересна для освещения тема детства в годы войны. Множество мероприятий посвящено именно подвигам детей или жизни в оккупации, но гораздо реже поднимается вопрос судеб тех детей, которые были вывезены из зоны боевых действий, их история часто бывает не менее трагичной. Особенно актуальным этот вопрос будет для тех регионов, которых не коснулась война, но которые сделали свой огромный вклад в ее завершение – территории тыла. Данная тема позволит учащимся представить те условия, в которые попали дети военных лет. Ведь, несмотря на относительную безопасность данных районов, жизнь там была непростой.

Освещение процесса эвакуации детей и их жизни в тылу на уроках истории мы встречаем при рассмотрении учебников для 10 классов. Чтобы понять, какой объем информации по данной тематике учитель может представить в урочное время учащимся, ознакомимся с содержанием двух учебников по истории России для 10 класса. Первым для изучения рассмотрим учебник «История России 10 класс» под редакцией академика РАН А.В. Торкунова за 2018 г [3]. В данном учебном пособии отрывочно встречаем факты о процессе эвакуации населения. Упоминается эвакуация Тани Савичевой, дневник которой является яркой иллюстрацией положения жителей блокадного Ленинграда. Отмечается, что девочка скончалась. В рамках урока данный факт можно дополнить, упомянув, что здоровье Тани было подорвано в условиях блокады, и даже будучи эвакуированной, она не смогла полностью восстановиться, ее смерть наступила от болезни в 1944 г [6]. Также в параграфе, посвященном жизни человека в ходе войны, мы встречаем описание проведения эвакуации населения, их расселения [3]. Но если судить по общему объему текста учебника, то информации об эвакуации населения крайне мало.

О жизни детей в тылу ученики, при работе с учебником, могут выяснить следующие сведения. Так, при описании повседневной жизни в годы войны, упоминается создание резерва для армии при помощи военного обучения, которое с 1941 г. проводилось в обязательном порядке для граждан, начиная с 16 лет. Кроме того, упоминаются суворовские и нахимовские училища, в которые набирали детей военных, колхозников и рабочих, погибших в сражениях или оккупации. Текст учебника также проиллюстрирован фотографиями «Школьницы записывают письма раненых к родным» и «Школьники развешивают плакаты». Данные сведения иллюстрируют процесс включения всего населения, в том числе и детей, в подготовку к службе родине в тяжелое военное время.

Рассмотрим содержание учебника «История России 1914-1945 годы 10 класс: базовый уровень» В.Р. Мединского и А.В. Торкунова 2023 г. [4]. Данное пособие является более актуальным для изучения, поскольку введено в школьную учебную практику, как единый государственный учебник. Первые упоминания о процессе эвакуации мы встречаем в описании событий блокады Ленинграда. Так же, как и в предыдущем учебнике, приводится пример смерти Тани Савичевой в эвакуации, кроме того упомянута вывозка детей по «дороге жизни». Интересно, что о выводе из зоны оккупации советских граждан, в том числе и детей, упоминается в разделе о партизанском движении. Здесь, помимо общего описания, в фактах о личностях «честь и слава отечества», приводится пример партизана Н.Я. Киселева, который, совершив подвиг, вывел из оккупации 218 стариков, женщин и детей. В данном учебнике также присутствует пункт «Чудо эвакуации». Здесь учащимся представлено описание процесса эвакуации, предпринятые правительством меры и трудности, с которыми пришлось столкнуться. При изучении данного раздела, учитель может дополнить его информацией об особенностях именно детской эвакуации, привести конкретные примеры. Если сравнить содержание рассматриваемых нами учебников, то мы можем сделать вывод, что в новом учебном пособии информации, посвященной эвакуации детей, больше, поэтому в ходе урока при работе с единым учебником у учителя появляется больше возможностей для раскрытия данной темы.



Рассматривая материал, касательно жизни в тылу, мы можем встретить следующие полезные сведения. Помимо общей информации о трудовых подвигах тыла, на страницах учебника мы встречаем фотографии с дополнительными сведениями, где указано, что трудились на производстве в основном женщины и дети, также присутствует фотоматериал, где продемонстрировано обучение подростка работе на станке. Факты о работе детей в сельском хозяйстве также способствуют расширению их знаний о подвиге ровесников, учащихся в годы войны. Упомянут на страницах учебника приказ о призыве к труду граждан от 16 лет. Данный материал позволяет преподавателю во время урока не только развить и дополнить тему детского труда в годы войны, но и подвести учащихся к обсуждению. Кратко освещается в данном учебнике вопрос о сиротах, сюда же приводят примеры упомянутых в тексте предыдущего учебника Суворовские и Нахимовские училища. В качестве изучения темы детства при эвакуации и в тылу, можно предложить учащимся один из проектов, предложенных учебником – «Человек и война: мои родственники на фронтах и в тылу» [4, 475].

Изучив содержание двух учебников, мы приходим к выводу, что тема детства в эвакуации и в тылу поднята отрывочно. В основном она представлена лишь в кратких упоминаниях. Куда более подробно мы встречаем разбор детского героизма. Более полный материал, связанный с темой данного исследования, встречается в учебнике «История России 1914-1945 годы. 10 класс» В.Р. Мединского и А.В. Торкунова, 2023 года, поэтому у учителя появляется больше возможностей осветить тему детства за пределами фронта при работе с ним. Учитывая вышесказанное, мы можем сделать вывод, что основная работа по изучению данной темы в ходе урочной деятельности будет проводиться в виде предоставления учащимся дополнительных сведений и материалов.

Куда более подробно раскрыть тему детской эвакуации и жизни в тылу в годы Великой Отечественной войны позволяет внеурочная деятельность. Кроме того, такие занятия позволяют включить в изучение темы не только 10 класс, который изучает тему Великой Отечественной войны на уроках, но и других детей разных возрастов. Проводить ее можно разными методами. Кроме освещения самих событий, преподаватель может предложить учащимся подловить самостоятельно проектную работу, провести игру или поставить сценку, которые бы могли погрузить детей в атмосферу жизни тех лет. Интересным для учащихся может стать сбор информации о жизни в тылу или эвакуации их родственников, дети не только познакомятся с историей их семьи, но и смогут привести конкретные яркие примеры по данной тематике. Такое разнообразие видов деятельности дает возможность преподавателю наиболее полно раскрыть тему, развивая у детей чувство патриотизма, причастности к истории России и своего народа.

Рассмотрев способы внедрения темы детской эвакуации и жизни в тылу в учебный процесс, необходимо ознакомиться с самими историческими событиями, которые требуют освящения. В современных реалиях, когда со времен окончания Великой Отечественной войны прошло 78 лет, практически не осталось ветеранов, воевавших на фронте, но еще живы дети, которые также являлись свидетелями страшных событий. Изучение их опыта не только позволяет более широко рассмотреть историю военных лет, но и проследить дальнейшую судьбу целого поколения, которое возродило страну. Эвакуация из зон оккупации и прифронтовых районов стала для многих детей ярким и часто трагическим воспоминанием. Уже в июле 1941 г. СНК принял постановление «О порядке эвакуации населения в военное время» [7]. Вывоз людей из опасных зон проходил в крайней спешке, семьи успевали взять вещи лишь на первое время, многие считали что переезд – временное решение, а жизнь вдали от дома не продлится долго. Этот факт в дальнейшем повлиял на жизнь эвакуированных: так как вывоз проводился главным образом летом-осенью 1941 г., люди не брали с собой зимнюю одежду, и уже в тылу зимой 1941-1942 гг. возникла острая нехватка теплых вещей [1].

Сама эвакуация также проходила в крайне тяжелых условиях. Люди были вынуждены недели проводить в переполненных вагонах, которые двигались очень медленно. Еще одной проблемой стало отсутствие расписания поездов. Многие дети вспоминали чувство страха, когда родители выходили на остановке для покупки еды, ведь поезд мог тронуться в любой момент, и кто-то мог не успеть. Но главной опасностью были бомбежки, которые приводили к массовым смертям. Так в воспоминаниях 9 летнего Адама Цейтлин сохранилась картина разрушенных железных дорог и уничтоженных поездов, которые встречались на их пути [7].

Стоит также отметить, что эвакуировали детей часто не с семьей, а с детским учреждением, которые также перевозили в тыловые районы. В составе детских домов, садов и яслей были отправлены на восток тысячи детей вместе с работниками этих учреждений. Главными задачами были не только сама эвакуация, но и поддержание здоровья детей, предотвращение эпидемий, обеспечение регулярного питания. Пунктами прибытия становились регионы Поволжья, Средней Азии, Урала и Сибири [5].

Одной из проблем эвакуации стала неразбериха с конечным пунктом назначения, куда прибывали дети. Дело в том, что в ходе переезда дети, не имевшие часто никаких документов, терялись. В самом пути ребенок мог быть отправлен в больницу или перемешаться с воспитанниками других детских учреждений. Сохранилось немало писем родителей, просивших выяснить место проживания их детей. Так сохранился запрос на поиск малолетних детей гражданки А.И. Маленко, которой были эвакуированы вместе с яслями из г. Минска. Женщина просила узнать местоположение малышек, и в случае отсутствия информации была готова считать их погибшими [11].

Интересно рассмотреть отношение подростков в первые дни войны к эвакуации. На примере писем и дневниковых записей юных жителей Ленинграда мы можем наблюдать нежелание покинуть родной город. У этих настроений было несколько причин. Во-первых, воспитание детей советской властью рождало в них желание стать участниками войны, пойти на подвиг, сделать все для победы. Многие до конца не осознавали те ужасы, которые несла война. Так, например, в записях Майи Бубновой 15 лет говорится о ее страхе, что она не сможет быть полезной в этой войне, что она закончится слишком быстро. Девочку восхищали подвиги участников Гражданской войны, она хотела так же показать себя в борьбе за страну [2].

Во-вторых, желание сохранить прежнюю жизнь, а также настроения старшего поколения влияли на их детей. Так многие писали, что родители не видят смысла уезжать, что в Ленинграде сейчас спокойно, хотя война идет уже несколько недель. В дневнике Женя Шаврова писала, что они с мамой не хотят уезжать, ведь в Ленинграде их дом, друзья, семья. Кроме того, многие родители боялись отпускать своих детей в неизвестность, им казалось это худшим решением [2].

Однако желание остаться в городе длилось не долго. Уже осенью 1941 г., когда ситуация начала стремительно ухудшаться, многие дети начали жалеть, что не покинули город. Например, в дневнике Юры Рыбкина говорится о том, что запасы на исходе, а город все еще отрезан. Мальчик осознавал, что скоро начнется голод и сожалел, что принял решение отказаться от эвакуации [2].

Завершив свое путешествие на восток, дети, как правило, оказывались в не менее тяжелых условиях. Конечно, опасность со стороны вражеского вторжения была минимальна, но в тылу возникала куда более серьезная проблем – обеспечение приемлемых для детей условий жизни. В то время как под лозунгом «Все для фронта! Все для победы!» миллионы единиц предметов первой необходимости отправлялись на передовую, во многих детских учреждениях, куда попали дети, не хватало топлива, еды, одежды и обуви. Медикаментов также было недостаточно, особенно если учесть, что в ходе эвакуации здоровье многих детей было сильно подорвано. Сказывалась на условиях жизни детей нехватка персонала и пригодных зданий. Решение этих проблем ложилось на плечи местных властей. СНК поставил им задачу не только обеспечить пригодные условия жизни для детей, но и бороться с опасностью роста беспризорничества [5].

Чтобы лучше понять условия, в которые попали дети и работники учреждений, рассмотрим доклад директора детского дома № 51 города Москвы, данное учреждение было эвакуировано в Татарстан. В нем Н.А. Соловьева описывает те проблемы, с которыми столкнулось ее учреждение. В записке сказано, что пригодных для проживания в условиях зимы практически нет, из трех зданий два каменных сложно отапливать, а самое теплое деревянное требует срочного ремонта. Дети размещены очень плотно из-за нехватки места. Нет бани, поэтому воспитанники вынуждены мыться в комнатах. Возникают сложности перемещения между корпусами, так как у детей нет валенок. Здесь нужно вспомнить, что зима 1941 г. была очень холодной. В новом месте размещения нет элементарных бытовых инструментов, таких как нормальная посуда, ведра, топоры и пилы. Освещают помещение так называемыми коптилками (лампа без стекла). Острая нехватка обуви так же сказывалась на жизни детей, так в учреждении на 62 воспитанника приходилось 25 пар валенок, некоторые дети ходили босые, что неминуемо приводило к обморожению. Условий для нормальной воспитательной и педагогической работы также не было, а привлечение детей к труду

затруднялось отсутствием все того же инвентаря [11]. Конечно, такие условия жизни сильно влияли на здоровье и психику эвакуированных детей, им приходилось выживать даже вдали от войны.

Решение таких сложных задач ложилось не только на плечи местных органов управления, но и на небезразличных местных жителей. Показателен пример жительниц г. Кирова и области, куда было эвакуировано большое число детей. На областном совещании женского актива было местными жительницами, было принято решение о том, что детям, потерявшим свой дом и, вероятно, семью необходима материнская любовь и забота, поэтому они должны взять на себя эту ответственность. Они начали готовить места для проживания, шили одежду, помогали воспитателям и педагогам. Подобную помощь оказывали женщины и из других районов тыла [1].

Для самих детей привыкать к новым условиям было также трудно. Многие были шокированы теми условиями, в которые они попали, но привыкать приходилось ко всему. Кроме того, влиял на жизнь подрастающего поколения и процесс социализации, особенно это касалось тех детей, которые было вывезены на территорию отдаленных советских республик. Новая обстановка, незнакомый язык, отсутствие друзей и родных – все это, так или иначе, оставляло след в воспоминаниях детей войны. Но детская психика достаточно гибка, поэтому многие ребята быстро привыкали к новой среде, многое для них было интересно.

Однако эвакуация в тыл, как и тех, кто остался в оккупации, заставила быстро повзрослеть. Причина этому очевидна – почти все трудоспособное население было отправлено на фронт, поэтому решение задач снабжения легла на плечи женщин, стариков и, конечно, детей. Эвакуированная в Киргизскую ССР вместе с больной матерью Вера Бельская вспоминала, как в 12 лет ей пришлось стать главой семьи и выполнять все обязанности полноценного взрослого. Девочка училась, следила за хозяйством и работала на заводе – все это, как она сама вспоминала, сделало ее борцом [1].

В феврале 1942 г. Президиум Верховного совета СССР издал указ о всеобщей трудовой мобилизации мужчин от 16 до 55 лет и женщин от 16 до 45 лет. Таким образом, подростков официально начали привлекать к труду на производстве. Но еще до издания указа были детидобровольцы, желавшие принести свой вклад в победу. Так девятиклассница Толменова добровольно устроилась на сталепроволочно-канатный завод с целью заменить ушедших на фронт. При этом девочка не отказалась от учебы, она продолжила ее на курсах без отрыва от производства [9].

Множество детей привлекалось для работы в полях. Причем шли туда даже совсем юные помощники. Те, кто был помладше, пололи сорняки, сажали необходимые культуры, пасли скот и выполняли другие посильные задачи. Старшие ребята пахали, трудились на молотилках, работали на тракторах. Летом многие школьники также выходили в поля [8].

Таким образом, изучение школьниками темы детской эвакуации и жизни в тылу не менее важно, чем вопросы героических подвигов. Изучая жизнь и быт детей в годы Великой Отечественной войны, учащимся проще соотнести себя со своими ровесниками. Кроме того, данные исторические примеры демонстрируют ученикам, что защищать свое Отечество можно не только на полях сражений, но и в тылу, привнося свой вклад трудом. В учебном процессе школьники могут собрать сведения о жизни своих семей в годы войны, с какими трудностями им пришлось столкнуться, в каких условиях они жили. Именно примеры родных зачастую лучше помогают прочувствовать тяготы повседневности, с которыми приходилось сталкиваться детям войны. Все эти факты помогают педагогу выполнить задачу по развитию у учащихся чувства патриотизма, любви к своей Родине, причастности к истории своего народа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельская, Н. Эвакуированные дети: трудности выживания в тылу // Демографическое обозрение. – 2016. – №2. – С 169-179.
2. Вычеров, Д.А. Эвакуация в дневниках ленинградских детей и подростков в 1941–1942 гг. / Д.А. Вычерова // Наука. Общество. Оборона. – 2019. – №2 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evakuatsiya-v-dnevnikah-leningradskih-detey-i-podrostkov-v-1941-1942-gg> (дата обращения: 21.11.2023).
3. Горин, М.М. История. История России. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 3 / М.М. Горин, А.А. Данилов, М.Ю. Моркуов ; под ред. А.В. Торкунова. – М. : Просвещение, – 2018 – 160 с. : ил., карт.
4. Мединский, В.Р. История. История России 1914-1945: 10-й класс: базовый уровень: учебник / В.Р. Мединский, А.В. Торкунов. – М. : Просвещение, – 2023 – 496 с. : ил.

5. Меркурьева, В.С. Эвакуация детей из прифронтовых районов в годы Великой отечественной войны (на материалах Сталинградской области) / В.С. Меркулова // Известия ВГПУ. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evakuatsiya-detey-iz-prifrontovyyh-rayonov-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-na-materialah-stalingradskoy-oblasti> (дата обращения: 21.11.2023).
6. Никишин, Б.А. Жизнь детей в блокадном Ленинграде // Наука без границ. – 2021. – №2 (54). – С. 5-10.
7. Постановление № 1825-818сс Совета Народных Комиссаров Союза ССР «О порядке эвакуации населения в военное время» – URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/223900-postanovlenie-1825-818ss-soveta-narodnyh-komissarov-soyuza-ssr-o-poryadke-evakuatsii-naseleniya-v-voennoe-vremya-5-iyulya-1941-g#mode/inspect/page/1/zoom/4> (дата обращения: 20.11.2023)
8. Соловьев, В.С. Размышления о социальном статусе детей военного тыла / В.С. Соловьев // Вестник Марийского государственного университета. – 2013 – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-sotsialnom-statuse-detey-voennogo-tyla> (дата обращения: 23.11.2023).
9. Сулейманова, Р.Н. «Заменим наших отцов и братьев!»: использование детского труда в народном хозяйстве СССР в годы Великой Отечественной войны: региональный аспект / Р.Н. Сулейманова // Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии. – 2016. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zamenim-nashih-ottsov-i-bratiev-ispolzovanie-detskogo-truda-v-narodnom-hozyaystve-sssr-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny-regionalnyy> (дата обращения: 22.11.2023).
10. ФГОС СОО. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>
11. Шафигуллина, О. Эвакуация детей в ТАССР в годы Великой Отечественной войны // Гасырлар авазы – Эхо веков. – 2012. – №3-4. – С. 81-86.

**И.А. Гдалевич**

## ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ БРИКС

**Аннотация.** В данной статье рассматривается процесс становления межгосударственного объединения БРИКС, отношение к этому межгосударственному объединению со стороны запада. Будет выделен процесс трансформации БРИКС, объяснён его квази-статус как международного объединения. Нами будут рассмотрены проблемы и перспективы дальнейшего развития объединения.

**Ключевые слова:** БРИКС, геополитика, международные отношения, международная организация, развивающиеся страны.

**I.A. Gdalevich**

## THE PROCESS OF FORMATION OF THE BRICS INTERSTATE ASSOCIATION

**Abstract.** This article examines the process of formation of the BRICS interstate association, and the attitude of the West towards this interstate association. The process of transformation of BRICS will be highlighted, and its quasi-status as an international association will be explained. We will consider the problems and prospects for the further development of the association.

**Key words:** BRICS, geopolitics, international relations, international organization, developing countries.

Существующая система международных отношений способна породить множество образований, союзов и коалиций на различных основаниях и для решения различных задач. Все эти ассоциации могут быть региональными и глобальными и преследовать различные цели. С учётом существующих условий наиболее эффективными являются объединения, созданные на основе экономического и энергетического сотрудничества, и БРИКС относится к числу таких объединений.

Однако БРИКС возник не сразу. Важно углубиться в историческую ретроспективу его становления. Предпосылки для образования такого нестандартного объединения появились в декабре

1998 года, когда Е. М. Примаков, занимавший в то время пост главы Правительства Российской Федерации, посетил Нью-Дели с официальным визитом. Примакова волновали происходящие в России и мире события. В историографии именно с его фамилией связаны первые конфронтации Российской Федерации с СА по ряду вопросов, касающихся региональной и глобальной безопасностью. В ходе этой поездки им была высказана идея создания стратегического Евразийского треугольника – РИК (Россия, Индия, Китай). Несмотря на перспективность возможного объединения, ни Нью-Дели, ни Пекин не поддержали данную инициативу. Индия ограничилась дипломатическим ответом на важность российско-индийских отношений, то Пекин высказыванием официального представителя МИД Китая напомнил о независимости своей внешней политики. Идея, высказанная российским политиком, поначалу не была воспринята всерьез. Запад также не воспринял инициативу Примакова всерьез, но и нельзя сказать, что она осталась незамеченной. В частности ряд политологов навали возможный альянс «Осью» (по аналогии с противниками ООН во Второй мировой войне – Осью во главе с Германией) и «Тройственным пактом» (противником Антанты в Первой мировой войне). Хотя тогда, ввиду царивших между странами противоречий, стратегический треугольник Москва-Дели-Пекин (РИК) не рассматривались западными странами как возможный, ими было сделано предположение, что сотрудничество в двусторонних отношениях России с Индией и Китаем, которые могли бы стать эффективными и действенными лишь в случае дальнейшего укрепления взаимоотношений в «тройке» и росту антизападных настроений в этих государствах и в системе международных отношений в целом. Приоритетным, по мнению западных экспертов, должно было стать военно-техническое сотрудничество между странами [1].

Следует отметить, что перспектива союзнических отношений между Россией и Китаем всегда воспринималась западными научными и политическими кругами как угроза. Короткий период их «материализации» с конца 1940-х годов до рубежа 1950-х и 1960-х годов в значительной степени способствовал популярности концепции «сдерживания коммунизма». Создание между Российской Федерацией и Китаем новой разветвленной системы постоянных контактов на всех уровнях сотрудничества усилило озабоченность Соединенных Штатов Америки и их союзников [2].

Возобновление традиционно широких отношений со времён СССР между Россией и Индией также вызвало большое количество публикаций, посвященных вопросам геополитического треугольника между Россией, Китаем и Индией. Следует отметить, что и в настоящее время между тремя странами-основательницами БРИКС, продолжают напряжённые отношения. Российско-индийские и российско-китайские двусторонние отношения не имели таких ярко выраженных противоречий, которые существовали между Китаем и Индией. Поэтому, благодаря усилиям России, удалось устранить часть препятствий в индийско-китайских отношениях

Экспертное сообщество и СМИ, как в России, так и за рубежом, начали активно обсуждать возможность такого Евразийского треугольника и его жизнеспособность. Важно подчеркнуть, что предложение Э.М. Примакова вызвало наибольший интерес в России [4].

Всего было выявлено три возможных сценария деятельности этого объединения:

1. РИК как противовес однополярному миру, который строят Соединенные Штаты (этому препятствовала зависимость России и еще большая зависимость Индии и Китая от экономических связей с Соединенными Штатами);
2. Объединение трех государств (России, Индии, Китая) на основе цивилизационного диалога на межконтинентальном сотрудничестве в экономической сфере при политике невмешательства (оно не должен быть направлен против других стран).
3. Использование своего влияние в Азии для установления режима безопасности и совместного активного участия в процессе создания международного баланса сил [5].

Уверенно можно сказать, что в будущем мы увидим все эти сценарии в разных хронологических промежутках в рамках РИК и БРИКС. Для РИК и БРИК был характерен 2 путь развития, который после 2022 года, уже БРИКС, сменился на 1.

Ждать России было недолго и на фоне бомбардировок Югославии 1999 года, свою позицию изменила и Индия, и Китай. Как и предполагали западные эксперты, рост антизападных настроений послужил поводом для формального объединения стран, но не в военно-техническом плане, а экономическом. Также необходимо понимать, что страны не оформили свои взаимоотношения в качестве международной организации, т.е. не была создана штаб-квартира, и не был принят устав.

Данная особенность сохранится вплоть до наших дней, что роднит эту организацию, например, с «G7», которая тоже лишена вышеупомянутых атрибутов и позволяет нам с уверенностью утверждать, что БРИКС – квази-организация. Также можно считать, что здесь зародилось ядро БРИКС – РИК – первое основание, вокруг которого в будущем и будет происходить объединение.

В 2004 году «стратегический треугольник» был расширен. Бразилия присоединяется к России, Индии и Китаю. Это привело к созданию Ассоциации БРИК – второе основание (первое расширение). Впервые данная аббревиатура уже была использована в отчёте инвестиционного банка Goldman Sachs в ноябре 2001 г., в котором рассматривался прогноз состояния мировой экономики в середине XXI века. Автором термина является американский экономист Дж. О'Нил, который использовал его по отношению к группе развивающихся стран – Бразилии, России, Индии и Китаю. По его мнению, данные страны должны были обогнать в обозримом будущем развитые страны, такие как США и Япония. Эта группа стран рассматривалась как новые инвестиционные рынки. С 2001 по 2003 год аббревиатура «БРИК» не представляла интереса ни для СМИ, ни для инвесторов, ни для учёных. Однако в 2003 году Goldman Sachs опубликовал обширный документ «Мечты вместе с БРИКС: путь к 2050 году», документ № 99 по глобальной экономике, написанный Домиником Уилсоном и Рупой Пурушотаманом. Исследование, представленное аналитиками, предсказывало потерю реальных экономических выгод для стран-членов G7 или стран-членов G7 к 2050 году. В этом документе была предложена концепция, согласно которой роль государств-членов БРИК в обеспечении стабильного, высокого экономического роста была бы решающей, и они играли бы активную роль в международной политике. Таим образом, расширение РИК до БРИК было экономическим, а не политическим. Фактически в рамках выдвинутой концепции на данный момент реализовались две страны – Китай и Индия. России и Бразилии ещё предстоит большая работа в этом направлении.

Современное название, а именно «БРИКС», вошло в международную практику в 2011 году после второго расширения группы в связи с присоединением Южно-Африканской Республики. До вступления ЮАР в группу БРИК было простым объединение крупных развивающихся государств с высокими экономическими показателями. Присоединение пятой страны, которая не соответствует этой экономической динамике, означало, что Союз БРИК постепенно движется в политическом направлении, в котором он опирается не только на общие экономические интересы, но и на политические амбиции. Включение Южной Африки превращает ассоциацию из «экономической» в «геополитическую». Данное расширение было спровоцировано Китаем, стремящимся укрепиться на африканском континенте. Но, несмотря на это, объединение продолжило курс на мирное сосуществование и торговлю [6].

Недавняя эволюция блока БРИКС и третье расширение является определяющим моментом в глобальной геополитике. Данная организация стала основой для формирования нового мироустройства. Именно страны этого экономического объединения стали использовать национальную валюту в мировой торговле, чем привлекли внимание новых членов организации: ОАЭ, Саудовской Аравии, Ирана, Египта и Эфиопии. Вместе с этим, всё новые страны также используют платежи в национальных валютах, что обеспечивает дополнительную устойчивость многополярному миру. При председательстве России вполне возможно создание системы платежей, которые облегчат расчёты и ускорят совершение сделок между государствами-членами альянса.

Оно окончательно закрепило переход БРИКС из сугубо экономического объединения в политическое, пусть в большей степени и опирающегося на экономическое взаимодействие стран-участниц. Включение Саудовской Аравии, Объединённых Арабских Эмиратов, Египта, Ирана и Эфиопии, которые официально стали членами с 1 января 2024 года, знаменует собой трансформационный сдвиг, сигнализирующий о переходе к более разнообразному мировому порядку. Стоит отметить, что до сих пор не был принят устав, и процедура вступления страны в организацию происходит на саммите стран-участниц. Необходимо понимать, что расширение БРИКС вынуждает принимать определённые решения, одним из которых и может стать прекращение работы организации в качестве квази-объединения и её переход к международной организации.

Экономика также присутствует в решениях БРИКС, например, вошедшие в организацию страны располагаются на Шёлковом сухопутном пути и Шёлковым морским пути XXI века. Но

сейчас мы уже можем говорить, что объединение от экономического окончательно перешло к политическому [3].

Также немаловажным стали происходящие у берегов Йемена события. Фактически, с расширением, БРИКС взял под контроль акваторию Красного моря и Суэцкий канал, а Йемен в это время, начавший свою войну с Израилем и его союзниками, фактически организовал блокаду канала, создавая прецедент, при котором только корабли БРИКС могут пользоваться этим судоходным мостиком. Ситуация стала настолько болезненной для США и Великобритании, что в акваторию Красного моря были направлены военно-морские силы для снятия блокады, однако предполагаемые союзники не стали участвовать в экспедиции коалиции. Таким образом, если США не найдут способ сломить Йемен и оставить там свой воинский континент, то нападения на суда продолжатся, а США будет вынужден нести репутационные потери. Ясно, что это на руку России и БРИКС вне зависимости от исхода противостояния Йемена и США [7].

Таким образом, на своём становлении БРИКС прошёл несколько этапов, претерпел эволюционные изменения, примерил на себя различные геополитические роли. На современном этапе страны БРИКС являются лидерами в развивающихся странах, что стало возможным благодаря влиянию ряда глобальных факторов. Эти факторы, несомненно, включают впечатляющее население, площадь территории и объём постоянно растущей экономики. На государства-члены БРИКС приходится 42% населения мира, что составляет около 27% мирового ВВП. БРИКС, несмотря на Индию, остаётся наиболее опасным противником для Запада, так как включает в себя ряд государств, обладающих возможностью и желанием следовать независимому курсу и менять устоявшийся миропорядок. Особенно показательно, что страны, вошедшие в БРИКС, подвергались давлению со стороны США и их союзников в связи с событиями в Секторе Газа между ХАМАС и Израилем, но до конца решили следовать суверенным курсом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов А.В. Диалоговый формат БРИКС и его роль в становлении многополярного мира <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogovyy-format-briks-i-ego-rol-v-stanovlenii-mnogopolyarnogo-mira> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Денисова Д.Э. БРИКС: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА <https://cyberleninka.ru/article/n/briks-vchera-segodnya-zavtra> (дата обращения: 15.04.2024).
3. Мареева Ю.А. Стратегический треугольник «Россия-Индия-Китай» в международных отношениях (теория и историческая практика) <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskiy-treugolnik-rossiya-indiya-kitay-v-mezhdunarodnyh-otnosheniyah-teoriya-i-istoricheskaya-praktika> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Шевченко Р.И. Объединение БРИКС: этапы формирования и перспективы развития // <https://cyberleninka.ru/article/n/obedinenie-briks-etapy-formirovaniya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 15.04.2024).
5. Страны БРИКС и G7 в мировой экономике <https://tass.ru/infographics/9519> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Межгосударственное объединение БРИКС <https://mpei.ru/Science/mns/Pages/briks.aspx>
7. О предыдущих саммитах БРИКС [https://briks2015.ru/russia\\_and\\_briks/20150301/15616](https://briks2015.ru/russia_and_briks/20150301/15616). (дата обращения: 15.04.2024).

М.И. Гуров, Д.С. Евтушенко

#### ФЕНОМЕН ДЕВУШКИ – «FLAPPER» В АМЕРИКАНСКОМ ОБЩЕСТВЕ 1920-Х ГГ.

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблем зарождения и становления феномена «девушки – “flapper”» в американском обществе 1920-х гг. Обращение к отечественным и зарубежным источникам и историографии, позволяет точнее представить степень его влияния на социально-культурную сферу американской действительности в историческом контексте накануне «великой депрессии». В работе рассматриваются также проблемы, зарождения т.н. новой морали, интерпретируются особенности конфликта поколений в 1920-е гг., практики повседневной жизни в социальном пространстве США.

**Ключевые слова:** история повседневной жизни, новейшая история США, социум, общество, гендерная история.

**M.I. Gurov, D.S. Evtushenko**

## **THE PHENOMENON OF THE “FLAPPER” GIRL IN AMERICAN SOCIETY OF THE 1920 S.**

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the problems of the origin and formation of the phenomenon of “flapper girls” in American society of the 1920s. Appeal to domestic and foreign sources and historiography allows us to more accurately imagine the degree of its influence on the socio-cultural sphere of American reality in the historical context on the eve of the “Great Depression”. The work also discusses the problems of the origin of the so-called. new morality, interprets the features of the generational conflict in the 1920s, the practices of everyday life in the social space of the United States.

**Key words:** history of everyday life, recent US history, society, society, gender history

В истории США 1920-е годы занимают особое место. Это время, названное «эпохой процветания», стало для государства во многом определяющим его развитие на многие десятилетия вперед. В этот период произошли кардинальные изменения во многих областях жизни государства и общества – от экономики с ее технологической революцией и повсеместным распространением легковых автомобилей до социальных трансформаций. Это проявилось в принятии новых поведенческих нравов и появлении на свет такого типажа девушек как «flapper». В этом смысле нельзя не согласиться с мнением газеты Нью-Йорк Таймс, которое приводится в виде цитаты в исследовании Фредерика Льюиса Аллена. Автор утверждал, что «американская женщина... приподняла свои юбки, далеко за пределы любых скромных ограничений», что очень хорошо подчеркивает значимость изменений и этого феномена [1, 79].

Также согласимся с мнением большинства американистов, которые считали, что двадцатые годы двадцатого века или «процветания» часто воспринимаются как время беззаботного процветания и бума массовой культуры. Но за ширмой бурного роста экономики и индустриализации стоят проблемы неоднозначных изменений в обществе и повседневности американцев. Подтверждением могут послужить слова Андре Каспи, который заметил, что «процветание... Это период одновременно странный и непризнанный. Странный в силу своих контрастов – модернизма и архаизма, раскрепощения нравов и нетерпимости» [4, 7].

Под воздействием как социальных изменений (таких как возникновение новой морали и движения феминизма), так и культурных (таких как общемировой тренд на увеличение значимости женщины как личностной единицы) в 1920-е годы американская женщина полностью меняет понимание своей социальной роли. По мнению ряда американистов, она де-факто становится полной противоположностью предыдущим поколениям. Андре Каспи в своем исследовании прекрасно описывает девушек этого времени с помощью цитат европейского путешественника Алексиса де Токвиля. Он писал: «Американка никогда не попадет в брачные сети словно в западню», «Американки выходят замуж только тогда, когда осознают, что созрели для этого шага». Вышеописанные цитаты уже дают понять, что американкам 1920-х нет дела до устаревших правил, которые определяли их жизнь. Они сильны и могут себе позволить собственноручно выстраивать свой путь в жизни [4, 103].

Цайтц Джошуа дает понять, что эпоха процветания – это эпоха послевоенная, и ответы на многие вопросы стоит искать в 1910-х, следуя принципу историзма [3, 1]. После Первой мировой войны в жизни людей возникли абсолютно новые явления, как в культуре, так и в быту. Понимая, что любая война разрушает былые представления о жизни, устоявшиеся представления о власти разрушаются, падает и власть авторитетов; правительство, традиции, общественное мнение, семья, родители перестают быть ценностным ориентиром для людей, вернувшихся с войны (нужно отметить, что в основном это были именно молодые мужчины). Для вернувшихся с войны прежний



порядок вещей, о котором они мечтали в окопах, стал неосуществимым. Джошуа, анализируя эпиграф к роману Эрнеста Хемингуэя «И восходит солнце», соглашается со словами Гертруды Стайн, сказавшей «все вы – потерянное поколение» [3, 1]. Именно потерянное поколение станет лейтмотивом мировой литературы 1920-1930-х годов. Как правило, молодые люди, пережившие ужасы Первой мировой, страдали психическими расстройствами, последствия которых сказывались на их возможности адаптироваться в обществе, не видевшем войны. Именно тогда меняется и социальное положение женщины. Если раньше её задачей было удачное замужество, рождение детей, домохозяйство, то теперь многие из них по иному стали вести себя. Особенно тогда, когда женщины на войне и вне её стали выполнять несвойственные им ранее функции. Например, многие девушки и молодые женщины, прошли курсы медсестер, а затем на практике, в госпиталях несли нелегкое бремя, выхаживая раненных и пострадавших. Именно в госпиталях, по мнению ряда исследователей, изменился формат гендерных отношений. Табуированные ранее темы становились доступными. В этот период перед женщинами встал остро финансовый вопрос. Мужчины-кормильцы ушли на фронт и семьи оказались в трудном положении, ибо замужняя женщина, как правило, не работала. В безвыходной ситуации представительницы слабого пола искали работу на заводах, в конторах, больницах, сфере обслуживания. После 1918 г. многие дамы будут обречены на одиночество. Многие из их сверстников погибли. Вырос процент вдов. Задача по поиску нового спутника жизни сильно затруднялась. По сути, мир среднестатистической американки сильно изменился. Её возросшая самостоятельность, в сравнении с предшествующим поколением, определялась историческим контекстом эпохи.

Нельзя не согласиться с тем, что Первая мировая война стала одной из причин разделения общества. С полей сражений вернутся буквально новые люди, которые не смогут принять старый образ жизни. Хотя первые признаки будущего межпоколенческого конфликта проявятся еще в 1915 году. В подтверждение данной мысли можно обратиться к Цайтц Джошуа, который описывает яркий судебный процесс. 22 мая 1915 года прошло первое заседания суда по делу о конфликте в аристократичной семье между матерью и дочерью. Мать Хелен Килли обвиняла свою дочь Евгению Килли в развращении нравов и асоциальном поведении. Различие Хелен и Евгении в культурном и нравственном плане были видны сразу. На заседание суда Евгения пришла в норфолкском костюме зеленого цвета, белой шелковой рубашке со свободным воротником и ярко красном галстукке. Ее мать была полной противоположностью. Она была одета в длинное старомодное строгое черное платье с длинным воротником. Претензия матери была в том, что дочь развратилась, ибо она в течение нескольких месяцев посещала Бродвей, где у нее появилось влечение к джазу, курению, абсенту, бренди и к замужним мужчинам постарше. На взгляд матери, эти действия порочили общественный статус как ее дочери, так и семьи в целом. В свою очередь дочь в качестве свидетеля заявляла противоположную точку зрения. Мы не будем вдаваться в подробности судебной тяжбы, но, в конце концов, Евгении пришлось пойти на уступки матери, публично отречься от образа жизни, осуждаемого матерью ради сохранения крупного наследства [3, 1-4]. Несмотря на приглашение, спустя время, дочь сбежит из дома с мужчиной постарше в поисках лучшей жизни. Многие девушки хотели быть похожими на Евгению. Её тип поведения положил начало эпохе «flapper».

Неоднозначен ответ на вопрос, как именно термин «flapper» вошел в американский жаргон и стал обозначать девушку нового поколения. Кеннет Ялес, например, в своем исследовании говорит, что слово flapper, скорее всего, возникло в довоенной Англии. «Flapper» первоначально означало нескладную девушку-подростка, которая чтобы скрыть недостатки нуждалась в платьях-флэпперах [2, 49]. В межвоенный период данное слово приобрело привычный для нас смысл. Flapper – это молодая девушка, которая демонстрирует свободу от условностей.

Ответ на вопрос, почему flapper в 1920-х стали считать именно новой, а не изменившейся, мы можем отыскать в произведениях искусства. Кеннет Ялес провел, на наш взгляд, глубокий анализ работ популярных в свое время художников, которые изображали классические образы женщин разных эпох. В качестве демонстрации flapper можно привести иллюстрации знаменитого американского карикатуриста и иллюстратора Джона Хелда для журнала Life. Классический же образ девушки можно увидеть на примерах картин Чарльза Даны Гибсона. Изображенный им образ женщины стал культовым для своего времени. Для девушки Гибсона характерен высокий лоб,

большой бюст, узкая шея, широкие бедра и скрытая талия. В свою очередь, образ flapper, представленный Хелдом, является полной противоположностью образу Гибсона. Девушка Хелда раскованная, в легком платье с открытыми ногами, на каблуках и с большим количеством разных украшений. Эти типы представлялись идеальными, будучи эталоном для соответствующих эпох. Но, что более важно, они являются олицетворением роли женщины в обществе своего времени. У Гибсона – это мать и жена, скованная традицией. У Хелды – это эмансипированная и уверенная в себе flapper [2, 45-50].

Нельзя не согласиться с тем, что стиль одежды flapper символизировал изменения в поведении и в системе ценностей. Новый взгляд на женщину в обществе выражался не только в социальном плане, но и физическом. Второе десятилетие XX столетия стало временем возникновения новой моды и нового поведения. С каждым годом мода преображалась, появлялись новые акценты в женских образах. Изучив их стиль, можно увидеть, что из себя представляла девушка 1920-х гг. Кеннет Яллес отмечал, что сами женщины стремились изменить свой образ жизни. Похудение, вернее – стремление избавиться от лишних килограммов и даже граммов стали для многих из них рутиной. Теперь они стремились соответствовать новым стандартам красоты. В парикмахерских, где раньше, как правило, можно было увидеть только мужчин, стали часто появляться женщины. Flapper отличала прическа «понжола», которая получила широкое распространение в середине 1910-х гг., благодаря танцовщице Ирен Касл. На голове она носила шляпу в стиле «клоше», которая прикрывала лоб. Новая мода требовала выщипывать брови, регулярно пользоваться косметикой и делать губы, как у Клары Боу. Платья были белыми, короткими и обтягивающими, как правило, с глубоким вырезом и короткими рукавами или вообще без них. Они надевали вискозные или шелковые чулки и обували туфли лодочки. В целом у девушек стал модным минимализм в количестве скрывающей одежды. Это олицетворяло своеобразную метафорическую демонстрацию своей свободы миру. 1920-е годы стали временем максимальной доступности разнообразных образов для каждой девушки в Америке, что делает стиль этих лет в некотором роде уникальным. Главным лозунгом одежды стала простота, долговечность и экономичность. Это позволило даже самой бедной девушке почувствовать свою близость к т.н. кумирам эпохи [2, 50]. Простота flapper была не только в мире обычной и повседневной одежды, но и в мире высокой моды. Модные каталоги предлагали простую, но при этом изящную одежду для модниц по приемлемой цене. В это же время косметика также стала широко использоваться в повседневной жизни американки. Андре Каспи приводит статистику торгового оборота и применения косметики, из которой мы можем увидеть, что косметика была широко распространена. Духи использовали 70%, пудру – 90, губную помаду – 56, туалетную воду – 70 [4, 107].

Таким образом, легкий и открытый образ девушки flapper стал идеалом для подражания. Финансово доступная одежда идеально подходила под изменившуюся повседневную жизнь девушек, которая кардинально отличалась предыдущих поколений американок. Новый стиль в одежде позволял flapper заявить о себе миру и служил доказательством того, что они превратились из пассивных домохозяек в активных участниц жизни общества. Основываясь на исследовании Андре Каспи, можно увидеть, что даже появляются т.н. женские профессии. По его данным, «фактически 34 процента работающих женщин заняты в сфере услуг, 19,7 процента работали в промышленности, 12,5 процента представляли свободные профессии или работали в сфере образования, остальные были заняты в сельском хозяйстве, на транспорте или учреждениях связи» [4, 123]. Каспи отмечал, что в промышленности и сфере услуг профессиональная деятельность была разнообразна. Также стоит обратить внимание и на то, что девушки получили возможность для образования, что не могло не сказаться на их перспективах движения по «социальным лифтам». В то же время в этот период была еще достаточно распространена дискриминация женщин. Её следствием зачастую была низкоквалифицированная и низкооплачиваемая работа в сравнении с мужчинами [4, 124-125].

Отвергнув закостенелые ценности, самоограничения и скромность, flapper стали пользоваться услугами индустрии развлечений. Посещали танцевальные залы, кабаре и никелодионы, не избегая и незаконные места, такие как «Слепой тигр». Таким образом, американские девушки flapper стали пропагандировать новую мораль, которая давала независимость, свободу перемещения и доступность «прелестей» городской жизни. В исследовании Нэнси Котта приводится цитата

психолога Г. Стэнли Холла: «Она хотела увидеть мир и, между прочим, быть увиденной в нем» [2, 150]. Из работы Андре Каспи мы можем узнать о том, что в начале двадцатых набирает популярность «Petting parties». Это были взрывные и веселые вечеринки, где молодежь танцевала, знакоилась, флиртowała, начинала и заканчивала отношения. Это, что вполне естественно, не нравилось старшему поколению и вызывало конфликты. Вдобавок новые моральные ориентиры говорили о том, что родители больше не должны сопровождать дочь на свиданиях и прогулках, поскольку, как утверждалось, «свобода не терпит даже малейших ограничений» [4, 127].

Можно отметить, что в условиях быстрых перемен, спровоцировавших появление т.н. «новой женщины», чей образ шел вразрез с традиционной моралью, американское общество разнонаправлено отнеслось к flapper. Для старшего поколения ее поведение и одежда были чем-то запретным, что невозможно было раньше представить. Как отмечал Кеннет Яллес, общество видело смерть Гибсоновского образа. Появление flapper приобрело массовый характер. Это породило у части современников ожидания того, что падение нравов спровоцирует более глубокий кризис морали. Но при этом, судя по всему, самих flapper это особо не волновало [2, 45].

Тему критики лучше раскрыл Цайтц Джошуа. В своем исследовании он показал, что самый большой шквал негатива flapper получили не от христиан, старшего поколения, научных деятелей или политической элиты, а со стороны бескомпромиссных феминисток. В 1920-е годы сильно изменится статус женщины в американском обществе, что являлось результатом как локального движения за гендерное равноправие, так и следствием общемировых тенденций, повлекших усиление роли женщины в обществе. Феминистки, пытавшиеся объединить миллионы женщин под лозунгом борьбы за получение избирательных прав, равенство в доходах и перед законом, смотрели на flapper, копировавших поведение Зельды Фицджеральд и Лоис Лонг, как на аполитичные создания. Для них это были создания, интересующиеся только романтическими и сексуальными фривольностями. Например, знаменитая в свое время писательница Шарлотта Перкинс Гилман осуждала flapper за их распущенность [3, 118]. Безусловно, не все flapper подвергались критике, но нельзя и не отметить падение нравов и все большую привлекательность, так сказать, разгульного образа жизни.

Как отмечала Е. М. Сидорук, главная цель феминистического движения в США 1920-х годов – добиться получения для женщин избирательных прав. Нужно отметить, что как такового единого феминистического движения не существовало, и данная цель преследовалась многими женскими организациями. Знаменательным стал август 1920 года, когда была принята девятнадцатая поправка к Конституции. Она гласила, что право голоса не должно быть ограничено по половому признаку. После победы в этой борьбе большинство феминисток обратило свое внимание на проблемы женщин на рабочем месте. Характеризуя феминистическое движение в США, можно сказать, что их работа была продуктивной и полезной для части общества. Их волновали болезненные вопросы повышения социального статуса женщин, защиты материнства и детства, улучшения условий труда на промышленных предприятиях, борьба за уравнивание заработной платы женщин и мужчин [5, 97-99].

Нельзя не согласиться с Андре Каспи в том, что повседневная жизнь американских девушек сильно изменилась в двадцатые годы благодаря технологической революции. Он отмечал, что для ведения домашнего хозяйства все реже нанималась прислуга; это было связано с меньшим потоком мигрантов и большим их заработком на предприятиях. Про обычных домохозяек Каспи говорил следующее: «Брак для женщины был приговором на изнурительные домашние работы в течение всей жизни» [4, 109]. Но прогресс двадцатых годов изменил эту ситуацию. Он подарил американцам множество удивительных и удобных электроприборов. Американки теперь управляли ими в быту, а повсеместное распространение крупных и маленьких магазинов, в которых можно было приобрести свежий хлеб и консервированную продукцию, еще больше упрощало их повседневную жизнь. Такие новшества не только облегчили быт домохозяйкам, но и в целом повысили качество жизни населения. Возможность приобретения незаменимых бытовых приборов, наличие разнообразных полуфабрикатов расширило рацион питания. Время на уборку в доме, стирку одежды и приготовление еды резко сократилось [4, 109-110].

Е. М. Сидорук отмечала, что отношение к семье и браку в 1920-е годы изменилось. Например, число членов семьи уменьшилось с шести – семи человек в начале XX века до трех – пяти

человек. Взрослые дети все чаще стали уходить жить отдельно от родителей, стремясь меньше зависеть от влияния старших. Отметим, что изменение роли женщины в обществе проявилось и в семье, где она теперь не была покорной домохозяйкой. Увеличилось количество разводов. Например, в 1929 году соотношение разводов и браков составило два к семи. Период двадцатых годов показал американцам, что отношения двух полов по своей сути является довольно хрупкой конструкцией, а семья стала именно выстраиванием крепких уз, а не подчинением устаревшим традициям [5, 107]. Но, не смотря на колоссальное количество изменений в жизни женщины, семья как институт осталась приоритетным морально-нравственным ориентиром для девушек 1920-х годов. Конечно, трансформации эпохи процветания оставили неизгладимый след, но традиционная роль и функция семьи не была утрачена, как и не была потеряна социальная роль женщины в обществе.

В заключение можно отметить, что такой своеобразный феномен, как «девушки – flapper» существенно повлиял на представления о слабом поле в США. В определенном смысле этот образ станет эталонным для последующих поколений девушек. Особенно для поколения середины XX столетия. Тысяча девятьсот двадцатые годы стали своеобразным переломным моментом не только в восприятии девушки со стороны «рядовой Америки», но и изменили её место в культурно-социальном пространстве общества. Девушки, если можно так выразиться, учились играть новую социальную роль, а мужчины адаптировались к новому социальному опыту взаимодействия. Получив право голоса, flapper упрочили свой социальный статус. На фоне ускорявшегося темпа жизни в Америке менялся и образ жизни американки.

В 1920-е годы flapper смогла не только кардинально изменить отношение к некогда слабому полу, но и способствовала созданию для него целых индустрий – от косметики и одежды до удобных бытовых приборов. Стоит отметить, что технический прогресс повлиял на отношение к быту среди подрастающего поколения. Образ «девушки – flapper» смог повлиять не только на нормы морали и поведения в обществе. Он отразился на институте семьи, состоянии демографии. Появились исключительно женские профессии. Формировалась своеобразная социальная и культурная основа общества потребления. Его противоречивость дебатруется до сих пор. Но нельзя не согласиться и с тем, что именно 1920-е гг. напрямую повлияли на него.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Allen F. L. Only Yesterday: An Informal History of the 1920s (Harper Perennial Modern Classics). – USA.: Harper Perennial Modern Classics; Perennial Classics ed edition. 2010. // URL: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.74691/page/n11/mode/2up>
2. Yellis K. A. Prosperity's Child: Some Thoughts on the Flapper. – USA.: The Johns Hopkins University Press. 1969. – 23 P. // URL: [https://www.academia.edu/6726122/Prosperitys\\_Child\\_Some\\_Thoughts\\_on\\_the\\_Flapper](https://www.academia.edu/6726122/Prosperitys_Child_Some_Thoughts_on_the_Flapper)
3. Zeitz J. Flapper: a madcap story of sex, style, celebrity, and the women who made America modern. – USA.: New York: Crown Publishers. 2006. – 356 P. // URL: <https://archive.org/details/flappermadcapsto000zeit>
4. Каспи, А. Повседневная жизнь Соединенных Штатов в эпоху процветания и «сухого закона» – М.: Молодая гвардия. – 2008. – 371 с.
5. Сидорук, Е.М. Социокультурные аспекты развития американского общества в 1918 – 1929 гг. / Е.М Сидорук: дисс... канд. ист. наук. – Тамбов. – 2005. – 200 с.

М.И. Гуров, В.И. Полякова

#### К ВОПРОСУ ОБ ИСТОКАХ ИДЕЙ АНАРХИЗМА В РОССИИ В ПОЗДНЕИМПЕРСКИЙ ПЕРИОД

**Аннотация.** Статья посвящена научному осмыслению истоков зарождения анархистских идей в России в позднеимперский период. Авторы, обращаясь к историческому контексту отечественной истории конца XIX – начала XX в., анализируют политические, социально-экономические, культурные и юридические факторы, послужившие своеобразными предпосылками для формирования и последующей эволюции теории анархизма в российской действительности накануне великих потрясений, повлекших за собой крушение империи.

**Ключевые слова:** история России в позднеимперский период, общественные движения, анархизм, идеология анархизма, социальная история, общественное развитие, взаимоотношения государства и общества.

**M.I. Gurov, V.I. Polyakova**

## **ON THE QUESTION OF THE ORIGINS OF ANARCHISTIC IDEAS IN RUSSIA IN THE LATE IMPERIAL PERIOD**

**Abstract.** The article is devoted to the scientific understanding of the origins of the emergence of anarchist ideas in Russia in the late imperial period. The authors, turning to the historical context of Russian history of the late 19th – early 20th centuries, analyze the political, socio-economic, cultural and legal factors that served as unique prerequisites for the formation and subsequent evolution of the theory of anarchism in Russian reality on the eve of the great upheavals that led to the collapse of the empire.

**Key words:** history of Russia in the late imperial period, social movements, anarchism, ideology of anarchism, social history, social development, relations between state and society.

Политико-правовая идеология анархизма, бесспорно, занимает видное место в истории отечественной общественной мысли рубежа XIX-XX вв. Укажем тот факт, что в этот период существенным образом повышается значение государства в общественной жизни, расширяется его непосредственное влияние на все общественные сферы. Это стало особенно заметно после трагического для нашего Отечества 1 марта 1881 года. Но, в тоже время, шаги по смягчению внутреннего курса, предпринятые в предшествующее двадцатилетие не могли не сказаться на всех направлениях жизни общества, и, в первую очередь, на его социальном развитии. Ужесточение внутренней политики придало новый смысл и содержание формирующимся ранее идеям возможного общественно-политического и экономического развития российского общества и государства в позднеимперский период. Одним из важнейших направлений в этом контексте становится анархизм, идейно оформляющийся во второй половине XIX столетия. Среди фундаментальных трудов, признанных классическими, обратим внимание на работы М.А. Бакунина («Государственность и анархия»), П.А. Кропоткина («Речи бунтовщика», «Записки революционера», «Современная наука и анархия») [1; 5].

Нельзя не согласиться с тем, что в настоящее время в общем направлении исторических, политологических, социологических исследований особую актуальность приобретают темы, связанные с противоречиями функционирования государства, правовой системы, политической власти. Это обусловлено и усложнением современной политико-правовой структуры и противоречиями в общественном отношении к сущности власти, связанными с обострениями международной обстановки, и общей трансформацией правовой культуры общества. Соответственно, обращение к истокам зарождения и последующему развитию теории анархизма представляется нам актуальной темой.

Цель данного исследования – охарактеризовать основные истоки идей анархизма в Российской империи на рубеже XIX-XX вв.

Согласно С.Ф. Ударцеву, под анархизмом понимается «совокупность философских, экономических, политико-правовых, этических воззрений, в основе которых стоят идеи неорганизованности и неуправляемости политической жизни общества (идеалом является высокоразвитое самоорганизующееся общество); стихийные, саморегулируемые экономические отношения» [9]. Возьмем данное определение за основу для дальнейшего рассмотрения темы.

Исследователями отмечается, что вторая треть XIX в. – это период формирования и развития анархистских идей в российской общественной мысли. Процесс складывания предпосылок и последующего развития анархистской мысли, с точки зрения современных авторов, реализуется на трех этапах:

- 1) вторая треть XIX в. – данный период связан с процессом складывания предпосылок формирования анархистских идей, обусловленных политическими и социально-экономическими процессами;
- 2) 1870-начало XX вв. – на данный этап приходится формирование классического позднего имперского анархизма;
- 3) 1900-1917 гг. (завершение эволюции и кризис классического анархизма, обусловленный завершением истории Российской империи) [3; 6; 9].

Развитие теории анархизма связано с многообразием экономических, социально-классовых, политических, юридических, духовных факторов. Прежде всего, данные процессы связаны с различными аспектами социально-политической стабильности. Так, если общество находится в состоянии неуверенности в завтрашнем дне, отсутствуют надежные государственные гарантии, политические институты теряют свою легитимность, то неизбежным следствием будут масштабные общественные изменения, связанные с «вызреванием» анархистских взглядов.

Как отмечают исследователи, сторонники формационного подхода, основой для развития политико-правовой мысли является экономическая сфера. С.Ф. Ударцев, говоря об общемировых процессах формирования анархистской мысли, отмечал, что на возникновение данного идейного течения непосредственно могут влиять следующие факторы, а именно: существенное перераспределение доходов, ведущее к социальной дифференциации, связанное с «уходом» с рынка мелких предпринимателей и его монополизацией. Далее – чрезмерно централизованная экономическая государственная политика, не подразумевающая собой свободу участников рынка и естественное его функционирование, обилие налогов, что является наиболее ярким индикатором экономической нестабильности государства, гиперинфляция, существенные военные затраты [9].

Действительно, согласимся с тем, что вторая половина XIX столетия для экономики Российской империи являлась непростым периодом, поскольку колоссальные средства затрачивались на военные нужды. Немало тому способствовала Крымская война. Именно она повлекла за собой рост затрат имперского правительства. Например, если в 1853 году расходы на боевые действия составляли сто три миллиона четыреста семьдесят девять тысяч рублей, то в следующем 1854 году они составили уже сто семьдесят восемь миллионов шестьсот девяносто четыре тысячи рублей. В течение двух лет военные ассигнования были огромными, составляя тридцать девять миллионов восемьсот двадцать три тысячи рублей в 1855 г. и соответственно двести тридцать три миллиона сто пятьдесят четыре тысячи в 1856. При этом расходы продолжали расти. После русско-турецкой войны, в условиях необходимости дальнейшего усиления обороноспособности государства они увеличивались. В среднем в 1880-е на оборону империи ежегодно тратилось до двух сот десяти – двух сот четырнадцати миллионов рублей [2, 483-484]. Тем самым, безусловно, одним из значимых источников анархистских воззрений можно отметить экономическое положение страны, характеризующееся колоссальным перераспределением средств казны на военные нужды.

Существенным фактором было и социальное положение населения, в частности, основной «движущей силы» анархистских идей – рабочих. Анализируя фабричное законодательство 1880-х гг. («О малолетних, работающих на заводах, фабриках и мануфактурах», «О воспрещении ночной работы женщинам и несовершеннолетним на фабриках, заводах и мануфактурах», «О продолжительности и распределении рабочего времени в заведениях фабрично-заводской деятельности»), мы можем отметить актуальные обострившиеся проблемы, затрагивающие рабочее население до принятия данных нормативных актов. К ним можно отнести неограниченные часы рабочего времени, использование труда малолетних, отсутствие системного порядка найма и увольнения и пр. В условиях отсутствия социальных гарантий и соответствующих ограничений в обществе утрачивалось доверие государственному механизму [7].

Так, например, обратившись к одному из нормативных актов («О продолжительно и распределении рабочего времени в заведениях фабрично-заводской деятельности»), мы можем на конкретных примерах проанализировать социальные предпосылки распространения анархистской общественной мысли. Исследователи Медведев Ю.В., Притченко Е.Г. отмечали, что с 1861 г. по 1880-е гг. нормой являлось установление 13-14-часового рабочего дня на фабричных и заводских предприятиях. Средняя продолжительность рабочей недели у ряда предприятий к 1883-1884 гг. составляла 74 часа [7]. Только данным нормативным актом рабочий день ограничивался 11,5 ча-

сами в сутки (в случае исключительно дневного времени работы) и 10,5 (в случае, если работа затрагивала полностью или частично ночное время). Тем самым, исходя из данного ограничения, можно судить о том, что в действительности рабочие смены были гораздо более продолжительными [7].

При этом даже на этом этапе в указанные ограниченные часы не входило время обеденных перерывов, время отдыха, выходящее за рамки выполнения производственной функции, тем не менее, подразумевающее присутствие на месте работы. Соответственно, даже после принятия данного законодательства сохранялась социально-экономическая напряженность, во многом обусловливавшая укоренение анархистских идей.

С.Ф. Ударцев обращал внимание на то, что политическая сфера также существенным образом влияла на масштабы распространения анархистских идей. В конкретно-исторической ситуации авторитарность существующей политической системы, связанная с ограничением общественной свободы, усиливала снижение общественного доверия. Наличие жесткого полицейского аппарата при отсутствии действующих механизмов ограничения произвола на местах, пресечение демократических начал, бюрократия, чрезмерная политическая централизация, не позволяющая сформироваться должным образом местному самоуправлению, милитаризация, предвзятость и коррумпированность позволяют судить о сложившихся очевидных предпосылках формирования анархистской мысли [9].

Относительно первых упомянутых политических факторов, следует отметить, что, например, исследователями отмечается кризис легитимации власти, произошедший к 1825 г. Явные общественные противоречия, приведшие к открытому восстанию, повлекли за собой формирование государственного аппарата, в рамках которого легальность и легитимность имели большое значение. Противовес силам государственного механизма, направленным на контроль общественной жизни, во многом явился фактором формирования анархистских воззрений [8].

Правовая система также является важной вехой, определяющей формирование анархистских идей. Так, общество, не имеющее правовых механизмов защиты личности, закона, юридически декларирующего права и свободы, факт отсутствия практических правовых механизмов и обеспечения общественной справедливости – факторы, обуславливающие развития анархизма в общественной среде [9].

В качестве источника, провоцировавшего анархистские воззрения, может быть Манифест от 19 февраля 1861 г., утверждавший среди крестьян состояние свободного сельского обывателя. При этом реализация свобод крестьянского сословия подразумевала весомые ограничения, включавшие в себя «переходное, временнообязанное» состояние крестьян, которое существенным образом ограничивало обретение положения свободного сельского обывателя.

Так, обратимся к данному документу. В нем мы видим механизм посредничества между государством и землевладельцем, направленного на регулирование экономических отношений крестьян и помещиков. Так, государство выплачивало за крестьянина выкупную ссуду (80% стоимости отданной крестьянину земли), которую затем крестьянин должен был погашать в рассрочку с уплатой ссуды и названных процентов. В течение 44 лет крестьяне вынуждены были отдать государству около 1,5 млрд. руб. вместо 500 млн. руб. Поскольку представители крестьянского сословия, как правило, не имели возможности погасить эту ссуду сразу, данный процесс происходил весьма протяженно. Государство брало на себя обязательства удовлетворить экономические потребности помещиков посредством выплат в денежном эквиваленте или в форме облигаций.

Упомянутое нами выше «временнообязанное состояние» крестьянства в значительной мере усугублялось фактом «урезания» крестьянской земли. Как известно – в размере 1/5 части, реализуемой помещиками с целью предоставить земельные наделы в соответствии с установленной Положениями о переходе крестьян нормой. Отнятые у крестьян участки земли стали называться отрезками, которые могли быть там же у крестьян сданы в аренду. Не изменялся и общинный уклад крестьянского положения, поскольку непосредственным собственником земли выступали не лично крестьяне как субъекты права, а община в целом. Так, двухлетнее переходное положение затрагивало дворовых крестьян, несмотря на получаемую ими формально личную свободу. Крепостные рабочие вотчинных предприятий оставались зависимыми от владельцев до перехода на выкуп.

Соответственно, здесь можно выделить сразу два фактора, влияющих на распространение анархистских идей: с одной стороны, сохранение общинного уклада как основы для осмысления его как фундамента общественного устройства, «естественного» варианта жизненного уклада. С другой стороны, осознание противоречивости законодательства (прежде всего, со стороны радикально настроенной интеллигенции) приводило к идейным выступлениям против текущего государственного уклада.

Согласно Ударцеву С.Ф., «факторы духовной сферы, содействующие формированию и эволюции анархического сознания, включают: бюрократическое вмешательство государства в сферу науки, культуры, искусства, религии, идеологии» [9].

Ярким примером здесь может являться университетский устав 1835 г. Так, самостоятельная деятельность университетов в форме внутреннего самоуправления была ограничена, вплоть до того, что учебные, научные, хозяйственные вопросы в рамках учебного заведения посредством соподчинения и назначаемости попечителей, так или иначе, сводились к императору. Тем самым, это стало весомым фактором зарождения анархистских идей в студенческой среде.

Обращаясь непосредственно к документу, мы можем отметить, что власть ректора и совета университета более не была связана с процессом внутреннего управления, а была направлена лишь на профессиональные задачи – руководство учебным и научным процессом, утверждение научных степеней, вопросы увольнений и пр. [3]. При этом вопросы, касающиеся непосредственно управления университетским округом, выходят из их ведения, превращая университеты в элемент, напрямую подконтрольный государственному механизму.

Продолжение линии ограничения университетской автономии можно увидеть в университетском уставе 1884 г. Важным элементом в его содержании было устранение «выборного принципа». Так, например, окончательно утверждение ученого в должности производилось министром просвещения, что в данном случае также было свидетельством зависимости учебных заведений от центральной власти.

Тем самым, в среде интеллигенции мелочная бюрократическая опека образования как ведущего социального института, долгое время характеризовавшегося автономией, более того, имевшего мощный социальный состав в лице студенчества, наиболее полно и откликающеся на радикальные общественные течения, в значительной мере предопределило формирование и последующее распространение анархистских воззрений. Устав 1884 г. во многом выступил катализатором распространения идей, почва для которых была подготовлена множеством упомянутых ранее факторов.

Особый интерес представляет идеологический фактор в формировании теории анархизма. Общественная мысль в значительной степени рождается из идеи. В этой связи для современных исследователей особую актуальность имеет выявление истоков основных политико-правовых учений. В частности, в контексте рассматриваемой нами темы интерес представляет поиск идеологических истоков народничества, в целом идей анархизма в российской политико-правовой культуре.

Крайне интересен взгляд на истоки отечественного анархизма исследователя А.И. Клибанова, в своих трудах обращавшегося к вопросам «народного мировоззрения». Так, истоки анархистских идей (с точки зрения общерусской ментальности, культуры, ценностных ориентиров, закладывающих почву для распространения тех или иных идеологий) он относит к еще древнерусскому этапу культурного развития народа [4]. Так, например, автор говорил о формировании на данном этапе общекультурного народного идеала «Правды-Справедливости» (яркое выражение получившего, к примеру, в таком литературном произведении, как «Беседа трех святителей»). Данный идеал включает в себя ключевые ценности русского народа – идеи «божьей земли, святости труда, братства», порабощение же человека человеком расценивалось как «порабощение дьяволом». Тем самым, общинный уклад жизни в рамках земледельческой культуры Руси понимался как естественное существование народа, и впоследствии данная идея переносилась на следующие исторические этапы.

И.Л. Кислицына проводила интересные параллели образов и ценностей, отражаемых в русском фольклоре, с концептами, отраженными в анархистской теории М.А. Бакунина. Прежде всего, данные параллели связаны с идеей «отрицания авторитетов», «отстаивания народом внутрен-



ней свободы, собственного мировосприятия» [4]. Так, автор отмечала, что «герои народных сказок – Иванушка-дурачок, Иван-царевич, Емеля и т.д. по своему положению «дурачков» или младших сыновей находятся в самом низу семейной и властной иерархии, они безразличны к ней, внутренне свободны от нее» (что с идейной точки зрения соответствует анархистским идеалам). Более того, исследователь указывала и на личные ассоциации М.А. Бакунина с данным героем. Она подтверждала это его личной перепиской с семьей. «Из пяти братьев – я не говорю о шестом – два самых взбалмошных возвращаются к вам один с Георгием, другой с молодой прекрасною женою, а три разумника остаются ни при чём. Не напоминает ли вам это сказок о Ванюшке-дурачке?» [4].

Тем самым можно отметить, что в значительной мере важными факторами распространения анархистских идей в Российской империи были особенности веками формирующейся народной ментальности. В ней ведущими ценностями являлись представления о единстве индивидуального и коллективного, в стремлении к свободе, в созданном народным сознанием идеале Правды-Справедливости, народной идее «Божьей земли» (не принадлежащей никому, кроме Бога, и которой поэтому все люди одинаково могут пользоваться), в традиции взаимопомощи, представлявшей собой одну из важнейших основ жизни народа [9].

Однако следует отметить, что анархистская общественная мысль на позднеимперском этапе развития государственности не прижилась среди представителей социальных низов. Их ключевой социальной опорой являлась радикально настроенная интеллигенция. Тем самым необходимо обратиться к истокам анархистских идей среди данной социальной категории.

Исследователями отмечается, что на формирование анархистской общественной мысли в среде русской интеллигенции значительно повлияло такое философское течение, как нигилизм. Его сущность была ёмко определена философом Ф. Ницше как «движущаяся сила саморазрушения». Общество XIX века заговорило о феномене «новых людей», который возник в результате культурного кризиса и общественных перемен (значительное влияние оказала эпоха Великих реформ 1860-1870-х гг.) [3]. Прокатившаяся в обществе волна острой критики политической системы, государственности, обуславливала переосмысление отношения к прогосударственным теориям, консервативным воззрениям и официальной идеологии [9].

В целом, обобщая рассмотренные в статье факторы, следует отметить, что анархистские воззрения во многом сформировались в общественном сознании как противовес государственно-му, «этатистскому» типу сознания, побуждаемый противоречиями политической, социально-экономической, культурно-идеологической, правовой сфер. Действительно, нестабильность общественной жизни, неустойчивость политической системы, сопровождающаяся кризисом власти, незащищенность прав и свобод личности, чрезмерная централизация хозяйственно-экономической и культурной жизни страны – все это факторы формирования анархистских идей.

В позднеимперской России они оказали существенное влияние на укоренение анархистского мировоззрения в обществе как в среде интеллигенции, так и в рабочей среде. Классические труды М.А. Бакунина, П.А. Кропоткина, которые легли в основу теории анархизма, стали той идеологической основой, на основе которых происходила эволюция анархистской теории в дальнейшем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакунин, М.А. Государственность и анархия [Электронный ресурс] Литмир – Электронная Библиотека URL: <https://litmir.club/br/?b=2449&ysclid=lvpr7xwvcx991948538> (дата обращения: 29.04.2024)
2. Бескровный, Л.Г. Русская армия и флот в XIX веке: Воен.-экон. потенциал России. – М: Наука, 1973. – 616 с.
3. Ежова, Е. А. Духовные истоки философского анархизма, этапы его развития и проблема определения // Вестник МГТУ. 2004. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnye-istoki-filosofskogo-anarhizma-etapy-ego-razvitiya-i-problema-opredeleniya> (дата обращения: 01.03.2024).
4. Кислицына, И. Л. Истоки теории революционного анархизма М.А. Бакунина в развитии русской средневековой мысли, народном мировоззрении в России / И. Л. Кислицына // Клио. – 2013. – № 11(83). – С. 17-20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20781983>
5. Кропоткин, П.А. Анархия (сборник) [Электронный ресурс] Литмир – Электронная Библиотека URL: <https://litmir.club/br/?b=2449&ysclid=lvpr7xwvcx991948538> (дата обращения: 04.03.2024)
6. Листовская, В. Н. 96. 04. 008. Пронякин Д. И. Основные доктрины классического анархизма: учебное пособие / Санкт-Петербург. Гос. Ун-т. – СПб., – 1995. – 80 с. – библиогр. В конце очерков // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 4, Государство и право: Реферативный журнал. 1996. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/96-04-008-pronyakin-d-i-osnovnye-doktriny-klassicheskogo-anarhizma-uchebnoe-posobie-sankt-peterburg-gos-un-t-spb-1995-80-s-bibliogr-v-kontse> (дата обращения: 11.04.2024).

7. Медведев, Ю.В., Притченко, Е.Г. О продолжительности рабочего времени на предприятиях фабрично-заводской промышленности в Российской империи // Образование и право. 2018. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prodolzhitelnosti-rabochego-vremeni-na-predpriyatiyah-fabrichno-zavodskoy-promyshlennosti-v-rossiyskoy-imperii> (дата обращения: 12.04.2024).
8. Талеров, П. И. Классический анархизм в теории и практике российского революционного движения : 1860-е — 1920-е гг / П. И. Талеров. — Санкт-Петербург : Институт иностранных языков, — 2016. — 480 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28403848>
9. Ударцев, С.Ф. Политическая и правовая теория анархизма в России: история и современность [электронный ресурс] Библиотека Анархизма. URL: <https://ru.anarchistlibraries.net/library/sergej-fedorovich-udarcev-politicheskaya-i-pravovaya-teoriya-anarhizma-v-rossii-istoriya-i-sovr> (дата обращения 02.03.2024)

**П.С. Качевский, А.Э. Джакели**

## АНГЛИЙСКАЯ ВОЕННАЯ ТАКТИКА В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД СТОЛЕТНЕЙ ВОЙНЫ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению средневековой военной тактики Английского королевства, примененной его правителем Эдуардом III Плантагенетом в начальный период Столетней войны с Францией. Авторы анализируют тактические построения и боевые действия английских войск, принесшие им успехи в главных сражениях во Франции, прежде всего, в известной битве при Креси.

**Ключевые слова:** Столетняя война, Эдуард III, Филипп VI Французский, Креси, рыцари, лучники, Пикардия, Гасконь.

**P.S. Kachevsky, A.E. Jakeli**

## ENGLISH MILITARY TACTICS DURING THE INITIAL PERIOD OF THE HUNDRED YEARS 'WAR

**Abstract.** The article is devoted to the study of the medieval military tactics of the Kingdom of England, applied by its ruler Edward III Plantagenet during the initial period of the Hundred Years War with France. The authors analyze the tactical formations and military operations of the British, which brought them success in the main battles in France, primarily in the famous battle of Crecy.

**Key words:** Hundred Years War, Edward III, Philip VI of France, Slaysse, Crécy, knights, archers, Picardy, Gascony.

После подчинения Англии нормандскими феодалами в 1066 году английские монархи владели титулами и землями на территории Франции, обладание которыми делало их вассалами ее королей. Двойственный политический статус – крупнейшего вассала короля Франции и одновременно, суверенного короля Англии – стал для Анжуйской династии Плантагенетов основной политической и правовой причиной конфликта с королями династий Капетингов и Валуа на протяжении всего «высокого» Средневековья. Помимо этого, французские монархи постоянно проводили антианглийскую внешнюю политику в Европе, стремясь сдержать рост могущества Англии. Эта политика дополнялась отвоеванием английских владений на западе и севере своего королевства. Оно было весьма успешным и к 1337 году под власть Англии остались только небольшие области Гасконь и Понтье. После конфликта из-за прав на французский престол между Филиппом VI Валуа (суверенным монархом в 1328-1350 гг.) и Эдуардом III (правителем Англии и Уэльса в 1327-1377 гг.) 24 мая 1337 года Большой Совет под председательством Филиппа VI в Париже решил, что Гасконь и Понтье должны быть принудительно возвращены под власть короля Филиппа. Обосновывалось это политическое требование тем обстоятельством, что король Эдуард (как владелец Гаскони) нарушил свои вассальные обязательства по отношению к Франции. Англия отказалась возвращать свои земли на Европейском континенте под власть Парижа. Тем самым было

положено начало так называемой Столетней войне, которая, как оказалось, продолжилась около 116 лет [1, 23-24].

Как всегда, в 1346 году французам не хватало денег. Несмотря на то, что Римский папа занял Франции более 330 000 флоринов, а это очень значительная для того времени денежная сумма, местным чиновникам были отданы приказы: «Соберите все деньги, какие только сможете, для поддержки наших войн. Возьми это у каждого, кого сможешь...» [3, 177]. Данное распоряжение косвенно свидетельствует нам о плохом состоянии финансов Парижа. Однако Филипп VI все же сформировал две армии для войны с англичанами. Одну из них он развернул на юге своей страны, в Тулузе, а вторую в центре, у Орлеана. Юный кронпринц Иоанн, старший сын и наследник Филиппа VI Валуа, был назначен командующим всеми королевскими войсками на юге, как и в прошлом году.

В марте 1346 года французы численностью от 15 000 до 20 000 человек, включая большой осадный обоз и пять пушек, двинулись маршем на Эгийон и осадили его 1 апреля. Уже 2 апреля 1346 года на юге Франции был объявлен *arrière-ban*, официальный призыв к оружию для всех трудоспособных мужчин. В этой предгрозовой военно-политической обстановке наместник Англии в Гаскони лорд Дерби, новый герцог Ланкастер, направил срочный призыв о помощи королю Англии Эдуарду III. Король был обязан помочь ему по официальному двустороннему договору, а также по соображениям средневековой рыцарской морали, поскольку долг сюзерена заключался, в том числе, в обеспечении военной защиты своим вассалам. В договоре короля Англии с герцогом Ланкастером говорилось, что если на его владения нападет подавляющее число солдат, то Эдуард: «спасет его тем или иным способом» [3, 179].

В Англии парламент проголосовал за выделение крупной военной субсидии в 1344 году. Большая ее часть была потрачена, но часть доходов все еще собиралась. В английском обществе назревала усталость от затянувшейся войны с Францией, явно бессмысленной и бесплодной. Английский парламент, созванный королем в июне 1344 года, просил, чтобы он, король Эдуард III «положил конец этой войне либо сражением, либо подходящим миром» [3, 182].

Потенциальным врагом Англии в этой войне также оставалась Шотландия, король которой установил союзнические отношения с Францией при посредничестве Римского папства. Поэтому лорд-канцлер Англии имел все основания утверждать, что «...шотландцы совершенно открыто заявляют, что они нарушат перемирие, как только наш противник, Франция, пожелает и войдет в Англию» [3, 181].

Английский монарх на короткий период времени освободил от налогов часть графств на севере своей страны. Затем он обезопасил южное побережье Англии от действий французских корсаров-пиратов. Обе эти меры сократили численность вооруженных сил, имеющих в распоряжении Эдуарда, а также определенную степень сопротивления новому режиму воинской повинности. В попытке подвести итоги, был повторен прошлогодний прием, разрешавший осужденным преступникам записываться на службу под обещание помилования, если они отслужат на время кампании, и было завербовано до тысячи человек. К концу июня король Эдуард собрал примерно половину от того, на что рассчитывал [1].

Несмотря на попытки англичан скрыть свои приготовления, французы знали о них. Французский военно-морской флот еще не был регулярным в то время. Но все же он состоял из множества торговых судов, переделанных под боевые корабли. Торговые суда представляли собой шестеренки с большой осадкой и круглым корпусом, приводимые в движение единственным большим парусом, установленным на мачте посередине судна. Они были преобразованы в военные корабли путем добавления деревянных «замков» на носу и корме и возведения боевых платформ типа «воронье гнездо» на верхушке мачты. В исследовательской литературе неоднократно высказывалось предположение, что чрезвычайно медленное продвижение галузцев могло быть результатом их подкупа англичанами, но достоверного подтверждения этому в источниках не обнаружено [7; 8].

Готовясь к экспедиции против Франции, 29 июля 1346 года король Эдуард III отправил свой флот обратно в Англию с приказом – подготовить подкрепления, съестные припасы и денежные средства, а затем отправить все это в порт ротой в устье реки Соммы на севере Франции. 1 января англичане двинулись маршем к Сене. В нескольких местах, включая Кан и Карентен, были

оставлены гарнизоны, но они были быстро разбиты французами, как только основные силы англичан двинулись дальше.

Военное положение французов было трудным. Их основная армия вела упорную осаду Эгийона. 29 июля Филипп провозгласил запрет арьеров (т.е. самовольных отъездов из мест своего постоянного проживания) для северной Франции, приказав всем трудоспособным мужчинам собраться в Руане, куда Филипп прибыл 31 июля. Он быстрым маршем двинул свое войско в Руан и приказал разрушить за собой мост через реку Сену. Когда в августе 1346 года английские отряды достигли низовьев Сены, то они не смогли через нее переправиться и простояли до осени у Руана. Король Франции под давлением кардиналов, присланных Римским папой Климентом VI, отправил послов с предложением мира, подкрепленного брачным союзом. Король Эдуард III ответил, что не готов терять время на бесполезную дискуссию, и отклонил их предложения о мире с Францией. К 12 августа армия Эдуарда стояла лагерем в Пуасси, недалеко от Парижа, разорив все сельские населенные пункты в графстве Иль-де-Франс. По приказу короля Англии был наведен деревянный большой мост через Сену около Парижа, для переправы всей армии к столице Франции для решительного сражения [6, 74].

Находясь в сложном военно-тактическом положении, король Филипп отправил приказ герцогу Иоанну Нормандскому о немедленном снятии осады с крепости Эгийон, для того, чтобы увести французскую армию на север, на помощь королю, для защиты Парижа. 20 августа 1346 года, спустя более пяти месяцев, французы сняли осаду, отойдя в значительной спешке и беспорядке. В Королевском совете Филиппа VI возникли вопросы относительно того, почему король сам не повел французскую армию против англичан, а расплыл свои силы на осаду английских крепостей в Гаскони. На этом совете было принято решение отказаться от прежней тактики осады крепостей и вызвать короля Англии на генеральное полевое сражение. Филипп послал вызов, предложив двум армиям сразиться во взаимно согласованном времени и месте в этом районе. Эдуард ответил королю Франции, что встретится всей своей армией с его войсками к югу от Сены, но не стал уточнять, где именно и когда именно он даст французам столь желанное для них генеральное сражение [6, 74-75].

В ожидании генеральной битвы французы попытались лишить английские войска доступа к местному продовольствию и принудительно вывозили его из пунктов, через которые проходили англичане. Это весьма сильно замедлило и затруднило продвижение англичан и их снабжение. Английские фуражиры стали подвергаться нападениям групп вооруженных французских крестьян-вилланов, недовольных их поборами и насилием. Благодаря такой тактике замедления продвижения противника, французские войска раньше англичан успели подойти к реке Сомма, опередив их на один день. Заняв город Амьен, французские войска принялись отрезать англичанам возможные пути их отступления к Северному морю и к проливу Ла-Манш. Теперь Филипп VI был готов дать генеральное сражение англичанам, занимая более выгодные оборонительные рубежи и, одновременно, заставив противника испытывать нужду в продовольствии и фураже для лошадей кавалерии, а также поставив англичан под угрозу окружения и отрыва от связей с морским побережьем.

В этой непростой военно-тактической обстановке королю Англии требовалось срочно пробить брешь в стене французской блокады побережья и расстроить тем самым, стратегический замысел Филиппа VI. 24 августа 1346 года, вечером, англичане расположились лагерем к северу от местечка Ашо, в то время как французы достигли района города Аббевиля. Ночью англичане перешли приливной брод под названием Бланше. Дальний берег защищали силы французов численностью 3500 человек. Английские лучники и конные ратники вошли вброд и в результате короткого, но интенсивного ближнего боя отбросили французов, заставив тех в панике отступить. Главное французское войско продолжило преследование отступающих англичан, не разгадав коварный замысел короля Англии, который этим ложным отступлением заманивал короля Филиппа VI в военно-тактическую западню. К тому же англичанам удалось проникнуть в местность к северу от реки Соммы, не разграбленную еще французами и добыть там столь необходимое им продовольствие и фуражное зерно для конницы.

Следовательно, английскому командованию удалось прорвать продовольственную блокаду французов путем искусного маневрирования и создания у противника иллюзии своей слабости и

малочисленности. Англичане в результате этого маневра сумели пополнить свои оскудевшие запасы провизии и получить небольшие подкрепления от своего флота, высадившего десант в устье реки Сомма, который соединился с главной армией короля Эдуарда III. Теперь английский король принял решение вступить в генеральное сражение с армией короля Франции с теми силами, которыми он располагал. Оторвавшись от преследовавших его французских конных отрядов, английский монарх подготовил хорошо укрепленную позицию для генерального сражения в местечке Креси-ан-Понтье.

Позиция при Креси была выгодно расположена для англичан. Холмистая и местами лесистая местность прикрывала фланги, которые по этой причине не могла обойти французская рыцарская кавалерия. В центре позиции при Креси, на узкой равнине, бывшей обыкновенным сельским пастбищем, Эдуард приказал своим пехотинцам-ополченцам из крестьян вырыть ямы перед собою, чтобы затруднить атаку французской пехоты. Впервые в военном деле англичане попытались применить несколько пороховых орудий, разместив их на телегах позади вырытых оборонительных рвов. Таким образом, когда в полдень, 26 августа 1346 года, французские передовые части появились под Креси, то англичане были полностью готовы к обороне и к генеральному сражению в целом.

На французском Королевском военном совете все его члены были полностью уверены в победе, поэтому они единогласно посоветовали королю Филиппу атаковать англичан, но не раньше следующего дня. Однако случилось так, что французские рыцари приняли самовольное решение, вопреки мнению короля, и атаковали англичан в этот же день, но ближе к вечеру. Исследователям истории этого сражения остается невыясненным, было ли это решение запоздало одобрено королем или нет. Как бы то ни было, но битва при Креси началась по времени раньше, чем это планировал король Филипп и члены его военного совета [4].

Данные о численности французского войска приводятся в письменных источниках противоречивые, но ясно, что их армия была очень большой для этой исторической эпохи и в несколько раз превосходила английские силы [1]. Французы развернули свое священное боевое знамя «Орифламма», показывая тем самым, что пленных они брать не намереваются. Большой отряд итальянских арбалетчиков выступил вперед, чтобы сразиться с английскими лучниками в поединке из лука. Однако быстро выяснилось, что валлийские и английские лучники – крестьяне превосходят своих противников – итальянских профессиональных воинов в меткости и скорострельности более чем в три раза. К тому же, итальянские арбалетчики не имели на себе своих защитных доспехов, которые отстали вместе с французским обозом. Вскоре итальянские наемники-пехотинцы были быстро разбиты, понесли несравнимо большие потери, чем англичане, и бежали с поля битвы.

После неудачной атаки арбалетчиков, французы предприняли кавалерийскую атаку против спешившихся английских латников. После недавно прошедшего обильного дождя поле битвы при Креси было грязным, и это обстоятельство сильно помешало продвижению французской конницы. К тому же ей мешали и бегущие навстречу, разгромленные англичанами итальянские арбалетчики. Сама кавалерийская атака была импровизированной, поскольку единого руководства во французской армии не было. В результате, все атаки тяжеловооруженной кавалерии были отражены англичанами с минимальными для себя потерями, большую помощь в этом оказали полевые оборонительные сооружения, заранее построенные по приказу короля Эдуарда III.

Несомненным фактом остается то обстоятельство, что атаки французов были отражены мощным, плотным и эффективным действием английских лучников, которые привели к большим потерям среди рыцарей. К тому времени, когда французские атаки достигли английской пехоты, они потеряли большую часть своего напора. Современник описал последовавший за этим рукопашный бой как «кровавый, безжалостный, жестокий и очень ужасный» [3, 190].

Атаки не прекращались до самой ночи, но всегда с тем же плачевным для армии Филиппа VI итогом – беспорядочным отходом французов. Сам король Филипп VI втянулся в это бессмысленное и кровопролитное наступление, пытаясь переломить его исход в свою пользу. Но все было тщетно. Сам король получил ранение стрелой в щеку. Французский королевский стяг «Орифламма» был захвачен после того, как английскими пехотинцами в контратаке был убит знаменосец. После чего французы были морально сломлены и побежали. Англичане, измученные боями, не

смогли их преследовать в пешем или конном строю и расположились отдыхать там, где сражались.

На следующее утро значительные силы французов все еще прибывали на поле боя, чтобы быть атакованными английскими латниками, в результате чего они были разбиты и преследовались на протяжении многих миль. Французские потери были высокими, выше, чем у англичан – 1200 убитых рыцарей и более 15 000 других военных (слуг-оруженосцев и пр.). Самая высокая современная оценка числа погибших англичан составила 300 человек [5; 6; 7; 8].

Масштаб английской победы, в целом, верно характеризуется современными британскими исследователями, в частности, Эндрю Эйтоном как «беспрецедентное» и «разрушительное военное унижение» [3, 188]. Другой английский историк, Джонатан Сампшен, считает поражение при Креси «политической катастрофой для французской короны». Он обращает внимание и на то, что о битве было сообщено от имени короля Англии парламенту в Лондон 13 сентября 1346 года в восторженных выражениях как о знаке божественной милости и как об оправдании огромных затрат на войну на сегодняшний день [3, 188-189].

Победа англичан при Креси привела к переносу основных военных действий Столетней войны с юго-запада Франции на ее север, что полностью разрушило французские планы обороны страны. Поэтому королю Филиппу VI пришлось усиливать оборону северных районов своего королевства в ущерб интересам защиты наиболее экономически развитого юга Франции. До 1 октября в северофранцузский город Компьень прибыло не так много французских войск, и пока Филипп VI и его двор ждали увеличения их численности, поступили известия о завоеваниях английского герцога Ланкастера на юге Франции. Французы ожидали, что герцог Ланкастер предпримет атаку на Париж, поэтому они усилили оборону подступов к столице. Однако Ланкастер вновь повернул на юг Франции, продвигаясь к Орлеану на реке Луаре. Тогда французские военные силы были перенаправлены в Компьень. Следовательно, французские стратегические военные планы и здесь не были реализованы [1, 176].

У французской монархии не хватило политической воли и экономической мотивации для продолжения конфликта, поэтому король Филипп VI Валуа ограничился угрозой конфискации феодалов и бенефициев у тех дворян-шевалье, которые отказались собираться на войну с Англией. Он отодвинул дату сбора своей армии на один месяц. У Эдуарда III также возникли трудности с получением денег [6, 115-116].

В британской и французской историографии преобладает мнение о том, что перемирие, подписанное после победы англичан при Креси и последующего за этим взятием крепости-порта Кале, было наиболее благоприятным для англичан. На время его действия (с 1347 года) англичане были подтверждены во владении своими обширными территориальными завоеваниями во Франции. Эдуард был настолько высоко оценен по всей Европе в свете своего военного успеха, что группа выборщиков в Германии предложила ему корону Священной Римской империи. Однако от сомнительной пользы перспективы стать римско-германским императором Эдуард III Английский благоразумно предпочел отказаться [4].

В целом выгодное для Англии перемирие с Францией продлилось дольше, чем предполагалось изначально. Оно продлевалось, по инициативе, как Франции, так и Англии, пока не было официально отменено королем Франции Жаном II Добрым в 1355 году. После возобновления полномасштабной войны в 1355 году она продолжалась до 1360 года, когда закончилась миром в Бретиньи. Современный британский военный историк-медиевист Клиффорд Роджерс обоснованно, на наш взгляд, считает, что: «Английская стратегия, которой неукоснительно следовали с тех пор, как кампания Креси принесла свои плоды, и Эдуард получил территории, составляющие треть Франции, которые должны были находиться под полным суверенитетом... и многое другое» [6, 148-149].

Таким образом, проанализировав английскую военную тактику на первом этапе Столетней войны, которая привела к победам при Креси и Кале, можно прийти к выводу о том, что она разумно учитывала природно-географические и социально-экономические факторы северофранцузского театра боевых действий. Это дало англичанам возможность навязать французам битву при Креси на своих условиях, действуя сначала от активной обороны, а затем организованно переходя к общему контрнаступлению. Король Эдуард III и его военные советники также учли со-

циально-психологические особенности поведения французского рыцарства на поле боя, которое не признавало строгой военной дисциплины и субординации, самовольно вело военные действия и неоправданно рисковало на поле боя. Английская армия была гораздо более дисциплинированной, хотя по численности и уступала французским войскам и в битве при Креси в 1346 году, и позже – при осаде и взятии крепости Кале в 1347 году.

Следовательно, успешная военная тактика английского короля Эдуарда III позволила ему взять и удержать стратегическую инициативу в первые десятилетия Столетней войны (1340-1350-е гг.). Это произошло, несмотря на отдельные поражения английской армии во Франции, а также на бушевавшую по всей Европе эпидемию чумы. В 1356 году взятая англичанами на вооружение активная оборонительная и контрнаступательная военная тактика принесла Эдуарду III еще одну крупную победу при Пуатье, масштаб которой превысил масштабы успеха при Креси десятью годами ранее. В плен был взят сам король Франции, и это помимо собственно военной победы. Именно после этого у Эдуарда III появилась возможность заставить противника подписать мирный договор в Бретиньи в 1360 году, согласно которому почти половина Франции переходила под власть Англии. Без успешно реализованной военной тактики англичан при Креси все это было бы невозможным. Ведь накануне Столетней войны и в ее начале общий военный и экономический потенциал Англии был намного ниже французского. Однако это только подстегнуло короля Эдуарда III и его советников найти эффективную тактику для успешного противоборства с потенциально более сильным соперником.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клейтон Дэвид, Р., Биссон, Дуглас Р. История Англии в 2-х томах. / Лондон, Высшее изд-во Пирсона. – 2013. – Т.1. (Пер. с англ.).
2. Кроуcroft, Р., Кэннон Дж. Гасконь // Оксфордский справочник по британской истории. Оксфорд: Издательство Оксфордского университета. – 2013 – С. 88-99. (Пер. с англ.).
3. Майерс, А.Р. Английские исторические документы. Позднее средневековье. 1327-1485. – М.: Психология.– 1995. – Т.4. – 416 с.
4. Оллманд, Кр. Столетняя война: Англия и Франция в состоянии войны, ок.1300 – ок. 1450 гг. // Кембриджские учебники по средневековью. Кембридж: изд-во Кембриджского университета, 1989. (Пер. с англ.).
5. Роджерс, Кл. Дж. Эдуард III и диалектика стратегии, 1327-1360. // Труды Королевского исторического общества. Кембридж: изд-во Кембриджского университета. – 1994. – Т. 4. (Пер. с англ.).
6. Роджерс, Кл. Дж. Война жестокая и острая: английская стратегия при Эдуарде III, 1327-1360. / Вудбридж, Саффолк: Boydell & Brewer, 2000. (Пер. с англ.).
7. Функен, Ф., Функен Л. Средневековье. VIII-XV века: Восстания и войска. / Пер. с англ. Н. П. Соколова. – М.: ООО "АСТ- Астрель"– 2004. – 302 с.
8. Беннетт, М. Развитие тактики ведения боя в Столетней войне// В сб.: Оружие, армии и укрепления в Столетней войне. / Под ред. Карри Энн, Майкл Хьюз. – Вудбридж, Саффолк: Boydell & Brewer Ltd., 1999. (Пер. с англ.).

**Я. В. Коженко, А.С. Чужданова**

#### **РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АРХИТЕКТУРЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

**Аннотация.** В статье анализируется роль и значение системы образования в архитектуре национальной безопасности современной России. Рассматриваются внешние и внутренние угрозы духовной безопасности как вида национальной безопасности, формулируются предложения по совершенствованию системы национальной. Анализируются криминологические факторы девиантного поведения молодежи с целью профилактики и выявления эффективных форм и методов правового и исторического просвещения, образования и воспитания.

**Ключевые слова:** национальная безопасность, духовная безопасность, система образования, угрозы национальной безопасности.

**Y. V. Kozhenko, A. S. Chuzhdanova**

## THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE NATIONAL SECURITY ARCHITECTURE OF MODERN RUSSIA

**Abstract.** The article analyzes the role and significance of the education system in the national security architecture of modern Russia. External and internal threats to spiritual security as a type of national security are considered, and proposals are formulated for improving the national system. Criminological factors of deviant behavior of young people are analyzed in order to prevent and identify effective forms and methods of legal and historical education, education and upbringing.

**Key words:** national security, spiritual security, education system, threats to national security.

Актуальность статьи обусловлена стремлением консолидировать усилия образовательного сообщества и органов власти в деле укрепления безопасности государства, а также создания основ для формирования общенациональной системы воспитания, отвечающей задачам устойчивого развития страны в XXI веке. В современном мире, характеризующемся быстрым развитием технологий, информатизацией общества, усилением международной конкуренции и изменением геополитических реалий, вопросы национальной безопасности приобретают особую актуальность и сложность. Одним из ключевых факторов, обеспечивающих стабильность и безопасность государства, является система образования и воспитания.

Научная проблематика системы образования и воспитания как элемента механизма обеспечения национальной безопасности страны остро стоит перед отечественными политиками, социологами и педагогами. Образование служит не только инструментом передачи знаний, но и мощным механизмом социализации, формирования гражданской идентичности, патриотических настроений и укрепления социальных связей. Важность данной темы обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий воспитания молодого поколения в духе патриотизма, готовности к защите интересов Родины и умение адаптироваться в быстро меняющемся мире. Система образования должна отвечать современным вызовам и угрозам, формировать компетенции, необходимые для обеспечения технологической, экономической, культурной и социальной безопасности страны.

Так, например принципы реализации государственной политики в сфере образования и их нормативно-правовое обеспечение рассматривали такие авторы, как Д.А. Агаркова и Н. Багутдинова, А.Я. Кузнецова. Систему государственного и муниципального управления образованием исследовали И.Н. Барциц, В.С.Лазарев, Л.Н. Лесохина, а вопросы качества и эффективности управления исследовали в своих работах, Р.М. Баскаев, Беляков С.А., А.М. Данилов, А.М. Егорычев, В.И. Жуков и др. Однако, несмотря на значительный массив научно-исследовательских работ, изменение геополитических реалий подогревает актуальность исследований поиска новых эффективных форм и методов обеспечения духовной безопасности как вида национальной безопасности.

Формирование и воспитание гармоничной личности является важнейшей задачей, которая приобретает особое звучание в современных условиях информационных войн. Значимость проблемы подчеркивается быстрым темпом изменений в современном мире: меняются нравственные ценности, духовные идеалы, понятия нормы в социальных взаимоотношениях и пр. При этом образование как фактор построения национальной безопасности приобретает особую роль.

Воспитание и образование закладывают фундамент, на котором строится личность, формируется мировоззрение, приобретаются знания и навыки, необходимые для полноценного участия в общественной жизни [1]. Задача воспитательной работы – создать условия, которые помогут ученикам вести активную социальную жизнь, понять, кто они и как могут самореализоваться, а также развиваться морально, интеллектуально и культурно.

Основные цели воспитательной работы включают: развитие личных взглядов и базовых ценностей; обучение учеников универсальным моральным правилам, национальным традициям и профессиональным стандартам; обеспечение психологической поддержки учеников, формирование качеств, которые помогут им быть успешными профессионалами; воспитание потребности вести здоровый образ жизни и беречь природу и культуру своего окружения.



Чтобы воспитание и обучение дали положительные результаты, необходимы высококлассные педагогические специалисты, которые отлично умеют передавать знания. Сегодня одним из срочных вопросов в образовании является недостаток таких высококвалифицированных учителей, что также влияет на национальную безопасность. Считается, что профессионализм учителя виден в его способности адаптироваться к быстро меняющемуся миру, в его желании постоянно учиться и держать руку на пульсе последних тенденций, особенно в сфере цифровых технологий.

Как итог, образование и воспитание – это не просто путь к знаниям, это инвестиции в безопасность и будущее нации. Усиление интеллектуального, культурного и социального капиталов общества помогает ему эффективно справляться с вызовами внешнего и внутреннего характера. Это требует не только финансирования, но и внимания к содержанию и качеству предоставляемого образования и воспитания.

В современной России существует ряд угроз, которые могут негативно сказаться на системе воспитания и образования. Важно отметить, что многие из этих угроз являются типичными для многих стран и обществ, но они имеют свои особенности в контексте российской истории, культуры и политической ситуации. Рассмотрим некоторые из них:

1. Модернизация и стандартизация. Современные технологии и информационная среда представляют вызов для традиционной системы образования. Стандартизация учебных программ, тестирование и цифровизация могут оказать давление и ограничить творческое мышление и разнообразие методов обучения и воспитания.

2. Снижение качества образования. Неравномерное распределение кадров и ресурсов, а также проблемы с оплатой труда педагогических работников могут привести к снижению качества образования.

3. Воздействие медийной и информационной среды. Влияние социальных сетей, интернета и кабельного телевидения может привести к искажению ценностей и мировоззрения учащегося, а также к усилению негативного воздействия экстремистских идей.

4. Межнациональные и межкультурные вызовы. Россия является многонациональным и многокультурным государством. В условиях этнического и культурного разнообразия образовательные учреждения сталкиваются с вызовами формирования гражданской идентичности и уважения к культурному разнообразию.

5. Социальная дезадаптация и маргинализация. Сложности в образовании и воспитании могут привести к росту социальных конфликтов, увеличению числа маргинальных групп и ухудшению психологического состояния учащихся.

Эти угрозы демонстрируют важность постоянного развития и модернизации системы образования и воспитания, а также необходимость привлечения внимания общества и государства к этим проблемам.

В этой связи, девиантное и преступное поведение российской молодежи является актуальной проблемой современности, которая вызывает озабоченность как у специалистов в области социальной работы и правоохранительных органов, так и в широких кругах общества. Под девиантным поведением понимаются действия, отклоняющиеся от установленных норм и стандартов поведения, в то время как преступное поведение связано с нарушением уголовного законодательства. Рассмотрим причины и последствия данной проблемы, а также определим возможные пути её решения.

Во-первых, стоит отметить, что девиантное и преступное поведение молодежи не является уникальным только для России. Это глобальное явление, хотя в каждой стране имеет свои особенности и корни. В России проблема актуализируется в свете исторических, социально-экономических и политических переходных процессов, происходящих в стране за последние несколько десятилетий. Одним из основных факторов, способствующих распространению девиантного и преступного поведения среди молодежи, является социальная дезориентация. Многие молодые люди оказываются перед лицом недостаточной социальной поддержки, отсутствия жизненных ориентиров и неопределенности будущего. Это часто приводит к поиску утешения в алкоголе, наркотиках, к участию в аморальных и агрессивных действиях.

Социально-экономическая ситуация также оказывает значительное влияние на поведение молодежи. Низкий уровень жизни, безработица среди молодежи создают условия для появления и

развития преступности. Часто девиантное поведение становится следствием попытки выжить в трудных экономических условиях.

Следующий фактор – это влияние средств массовой информации и интернета. Нередко медиаконтент положительно оценивает насилие, преступный образ жизни и аморальное поведение, что может оказывать негативное воздействие на формирование личности молодых людей.

Кроме того, не стоит недооценивать значение семейного воспитания и образовательной системы. Проблемы в семье, такие как родительское равнодушие, алкоголизм, жестокое обращение, могут способствовать формированию антисоциального поведения. А образовательная система не всегда успевает адекватно реагировать на современные вызовы и предлагать молодежи альтернативные модели поведения.

По статистике Судебного департамента, в 2022 году осудили 14 214 несовершеннолетних россиян. В последние годы в России снижается как детская, так и взрослая преступность. За последние 15 лет количество детей на скамье подсудимых снизилось на 83%: в 2007 году осудили 84 124 несовершеннолетних. Исключение – 2016 год: число таких осужденных увеличилось на 4,4% по сравнению с 2015. Но в этот год преступность в целом выросла на 9%. Доля «детских» преступлений составляет 2,5% от общего числа нарушений уголовного кодекса. Для сравнения: среди россиян старше 14 лет доля подростков 14–17 лет составляет 12,2%. То есть среди подростков преступность ниже, чем среди взрослых. Чаще всего детей судят за преступления против собственности. Почти в половине случаев в 2022 году речь шла о кражах. На втором месте – угоны: 9,9% осужденных. На третьем – грабежи: 9,7%.

Интересно, что среди детей наметился тренд на групповые преступления: около половины осужденных подростков нарушают закон не в одиночку. Несовершеннолетних в силу возраста судят более снисходительно: только 18% от всех таких осужденных суд приговорил к реальному сроку. Другие получили условный срок – 37%, обязательные работы – 17%, штраф – 10%. Что касается ситуации в регионах, то больше всего преступлений, которые совершили подростки, МВД зарегистрировало в Республике Тыва: здесь на 1000 жителей 14–17 лет приходится 12,24 преступления. На втором месте – Забайкальский край, 11,93 преступления. На третьем – Еврейская автономная область, 11,1. Ниже всего подростковая преступность в республиках Северного Кавказа и Москве. Среднестатистический несовершеннолетний нарушитель закона — учащийся 16–17 лет. Где учится – в школе или ссузе, – статистика не уточняет. Он воспитывается в полной или неполной семье. Чаще совершают преступления мальчики: 91% всех оказавшихся на скамье подсудимых. Большинство преступлений совершают старшие подростки: 71% несовершеннолетних нарушителей закона – те, кому 16–17 лет. Есть стереотип, что закон нарушают бездомные и малообразованные дети. Но, по данным статистики, это не так: 64,9% преступников где-либо учатся. Еще 4,2% – работают. Доля тех, кто не учится и не работает, составляет 30,8%. Еще 0,1% отбывают наказание в местах лишения свободы или имеют условный срок. Большинство несовершеннолетних нарушителей закона – не сироты: 48% подростков воспитывались в полной семье, с мамой и папой, 45% – росли в неполной семье, с одним из родителей. Лишь 8% преступников до 18 лет – те, кто рос в детском доме или интернате.

В некоторых случаях, при расследовании уголовных дел в отношении детей-сирот, в качестве их законных представителей выступали сотрудники детских учреждений, в которых на воспитании находились несовершеннолетние подозреваемые (обвиняемые), причем ранее эти же сотрудники давали письменные отрицательные характеристики своим воспитанникам. К тому же такие законные представители при рассмотрении уголовного дела в суде заявляли ходатайства с просьбой рассмотреть уголовное дело без их участия и оставить уголовное наказание на усмотрение суда. Почти сто преступлений несовершеннолетних мигрантов расследует Следственный комитет (СК) РФ в этом году. Об этом заявил глава ведомства Александр Бастрыкин. По его словам, речь идет также о случаях, когда детей иностранцев вовлекали в противоправные действия. Сотни преступлений с участием детей мигрантов в основной массе они связаны с кражами, наркотическими веществами, разбойными нападениями, а также иными действиями насильственного характера. Дети мигрантов нуждаются в социокультурной адаптации, которая достигается хорошим владением русским языком. Незнание языка снижает результаты детей в школах, замедляет общий

образовательный процесс и создает напряжение в коллективе учащихся. Глава СК отметил, что взаимодействие с детьми должно носить комплексный характер — необходимо обращать внимание на общественную и культурную стороны личности ребенка. Баstryкин резюмировал, что эффективная интеграция детей мигрантов в российское общество требует создания специальных центров для языковой, социальной и культурной адаптации.

Особое внимание также сегодня уделяется проблеме так называемого скулшутинга. Нельзя отрицать, что поведение подростков во многом зависит от воспитания. Семья и школа являются основными институтами, влияющими на формирование ценностей, норм поведения и устоев. В условиях изменения социальной динамики и расширения доступа к информационным технологиям, важность этих институтов только возрастает.

Результаты анализа уголовных дел о вооруженных нападениях на образовательные учреждения, рассмотренных городскими (районными) судами субъектов Российской Федерации за период с 2018 по 2022 гг., свидетельствуют о том, что «скулшутинг» – сложное явление для того, чтобы его можно было связать с каким-то одним мотивом совершения нападений. При этом основным критерием, позволяющим отграничить массовое убийство в образовательных организациях, квалифицируемое по части 2 статьи 105 УК РФ, от террористического акта, ответственность за совершение которого предусмотрена статьей 205 УК РФ, служит именно направленность умысла виновного и мотив, которым он руководствуется.

Зачастую мотивом «школьного стрелка» является стремление утвердить свое гипертрофированное эго за счет окружающих лиц, продемонстрировать свою исключительность, повысить собственную значимость, возвыситься над окружающими. Основными причинами являются желание заявить о себе, олицетворение себя с человеком, который может решать за других, жить им или умереть[2]. Также акты «скулшутинга» совершаются подростками из мести за травлю со стороны одноклассников и учителей, из-за субъективного ощущения себя жертвой вследствие нанесенных ровесниками обид и безразличия педагогов к их проблемам.

Такие личностные мотивы, несомненно, отличают акты массовых убийств от террористических актов. Так, давний незначительный конфликт с одноклассником использовал для нападения на школу в г. Ивантеевке Московской области 15-летний П., вооружившись самодельными взрывными устройствами, пневматической винтовкой и металлическим кухонным топориком, пришел в класс, нанес топором учителю удар в лобную часть головы и выстрелил в лицо из винтовки. После этого стал бросать взрывные устройства, в связи с чем из-за пожара его одноклассники вынуждены были прыгать из окон второго этажа школы. В результате четверым несовершеннолетним были причинены телесные повреждения различной степени тяжести. Подросток, объясняя причины содеянного, показал, что у него было подавленное настроение, он хотел напугать своих одноклассников, а затем покончить с собой. Суд признал его виновным в совершении покушения на убийство из хулиганских побуждений[3]. Желанием заявить о себе, бросить вызов обществу, привлечь к себе внимание было продиктовано нападение на общеобразовательную школу №4 в г. Вольске Саратовской области несовершеннолетним П. Подросток с заранее изготовленными самодельными зажигательными устройствами («коктейлями Молотова») и топором пришел в свою школу, где пытался с целью убийства учителей и учеников устроить пожар, а также беспричинно ударил топором 12-летнюю девочку в лобную часть головы, причинив ей тяжкий вред здоровью. Суд пришел к убеждению, что несовершеннолетний совершил покушение на убийство без какого-либо видимого повода, из хулиганских побуждений [4].

Система образования, наряду с передачей знаний, должна брать на себя и функции социализации и воспитания. Это означает не только формирование навыков критического мышления и способности работать с информацией, но и воспитание толерантности, умения вести диалог, осознания ответственности за свои поступки перед обществом. Рассмотрение и анализ деструктивных поведенческих паттернов, включая историю движения «Колумбайн», должны стать частью образовательного процесса, позволяя школьникам понять последствия таких актов и формировать отрицательное отношение к насилию. В условиях постоянной занятости родителей и изменения семейных структур, образовательные учреждения должны компенсировать возможное недостаточное внимание к детям, предоставляя поддержку и заботу, а также создавая безопасную и включенную среду, где каждый ученик чувствует себя услышанным.

Примеры трагедий, связанных с движением «Колумбайн» и другими случаями насилия в школах, подчёркивают необходимость интеграции образовательных и воспитательных целей. Школы должны стать не просто местом передачи знаний, но и средой для формирования здоровой личности с устойчивыми моральными ориентирами и социальными навыками.

В современном мире, где молодежь сталкивается с множеством вызовов, школы должны не только обучать, но и воспитывать. Только комплексный подход, включающий активное участие и поддержку со стороны семьи, школы и всего общества, может способствовать формированию здоровой и гармоничной личности, способной противостоять влиянию деструктивных идей и тенденций [5].

Решение данной проблемы требует комплексного подхода, включающего семейное воспитание, образование, социальную политику и правоприменительную деятельность. Необходима активизация работы социальных служб по предотвращению девиантного поведения, поддержка молодежи в профессиональном самоопределении и помощь в интеграции в общество. Важно также усилить роль школы, университета и общественных организаций в духовно-нравственном и патриотическом воспитании. Уровень воспитания и образования играет решающую роль в формировании мировоззрения, ценностных ориентаций, навыков и компетенций у детей и подростков. Недостаточное образование и недостаток качественного воспитания могут стать факторами, способствующими росту детской и подростковой преступности. В связи с этим, разработка специальных образовательных проектов, направленных на предотвращение преступности среди несовершеннолетних, является одной из важнейших задач современного общества.

Образовательные программы, ориентированные на предотвращение преступности среди детей и подростков, должны включать в себя комплексные мероприятия, направленные на формирование навыков социальной адаптации, конфликтологии, саморегуляции, а также компетенций в сфере правовых знаний, этики и гражданственности. Они также должны включать в себя аспекты психологической поддержки, социальной работы, культурно-просветительские мероприятия и меры по социализации подростков.

Образовательные проекты могут также направляться на повышение осведомленности детей и подростков о последствиях и негативных последствиях преступного поведения, разъяснение правовых норм и ответственности за нарушения, а также поощрение позитивных моделей поведения и ценностей. Помимо этого, важно укрепление взаимодействия между образовательными учреждениями, правоохранительными органами, общественными организациями и родителями /опекунами для создания единой системы превентивной работы среди детей и подростков. Таким образом, специальные образовательные проекты по предотвращению преступности среди несовершеннолетних должны быть ориентированы на формирование навыков и ценностей, способствующих безопасной и ответственной жизни, содействие позитивному социальному интегрированию и развитию уважения к закону и правам других людей.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Воспитание и образование закладывают фундамент, на котором строится личность, формируется мировоззрение, приобретаются знания и навыки, необходимые для полноценного участия в общественной жизни. Во все времена образование и воспитание играли ключевую роль в развитии государства и общества. Современная Россия стоит перед сложной задачей подготовки молодых людей не только к успешной профессиональной деятельности, но и воспитанию их как патриотов с развитым чувством гражданской ответственности, уважением к культурным и нравственным традиционным ценностям.

В настоящее время актуализируется тематика современных и эффективных форм и методов правового и исторического просвещения, образования и воспитания детей и молодежи. Патриотическое и духовно-нравственное воспитание в условиях современных геополитических реалий обретает особую роль в обеспечении национальной безопасности. В РФ эти вопросы решаются через интеграцию в учебные программы, проведение воспитательных мероприятий и организацию деятельности движений и военно-патриотических клубов, волонтерские программы, исторические реконструкции, а также через сотрудничество с духовенством.

Девиантное и преступное поведение молодежи – актуальная проблема. Причины обусловлены духовно-нравственными, социально-экономическими и политическими факторами. Социальная дезориентация, снижение уровня жизни, влияние медиа и интернета, проблемы в семье и

образовательной системе способствуют формированию девиантного поведения у молодежи. Для решения проблемы необходимо комплексное вмешательство, включающее социальную поддержку и интеграцию молодежи, усиление роли образовательных учреждений в воспитании и фокус на образовательных проектах, направленных на предотвращение преступности среди несовершеннолетних. Эти проекты должны включать в себя мероприятия по формированию социальных навыков, правовых знаний, этики, гражданской ответственности, а также психологическую поддержку, социокультурные мероприятия и взаимодействие с семьей и органами правопорядка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова, Д.А. Принципы реализации государственной политики в сфере образования в рамках нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / Д.А. Агаркова // Вестник государственного и муниципального управления. – 2022. – № 2. – С. 101-108
2. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 09.02.2012 № 1 «О некоторых вопросах судебной практики по уголовным делам о преступлениях террористической направленности» [Электронный ресурс]. — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_125957/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_125957/) (дата обращения: 20.02.2024).
3. Приговор Ивanteeвского городского суда Московской области от 15.02.2019. Дело №1-2/2019.
4. Приговор Вольского районного суда Саратовской области от 04.08.2020. Дело №1-1-39/2020.
5. Подорожний П. К. Проблема «скулшутинга» в России // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. №6.

**Я.В. Коженко, Н.В. Лихолетова, С. М. Гасанбеков**

#### РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ (ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ)

**Аннотация.** В статье рассматриваются исторические этапы развития и формирования государственной политики в сфере обеспечения экономической безопасности, выявляются внешние и внутренние угрозы и показатели экономической безопасности, анализируется нормативно-правовая база и компетенция органов власти в сфере обеспечения экономической безопасности.

**Ключевые слова:** экономическая безопасность, национальная безопасность, финансовая безопасность, угрозы национальной безопасности.

**Y. V. Kozhenko, N. V. Likholetova, S. M. Gasanbekov**

#### DEVELOPMENT AND FORMATION OF STATE POLICY IN THE FIELD OF ECONOMIC SECURITY OF RUSSIA (HISTORICAL AND LEGAL ASPECT)

**Abstract.** The article examines the historical stages of development and formation of state policy in the field of ensuring economic security, identifies external and internal threats and indicators of economic security, analyzes the legal framework and competence of authorities in the field of ensuring economic security.

**Key words:** economic security, national security, financial security, threats to national security.

За последние два десятилетия Россия претерпела значительные трансформации на пути к экономическому равновесию. В начале 2000-х годов объем ВВП страны оценивался приблизительно в 3,3 триллиона рублей, тогда как к концу 2021 года этот показатель вырос до поразительных 130,8 триллиона рублей. Это означает, что за прошедшие годы валовой внутренний продукт увеличился примерно в 18 раз. Однако стоит отметить, что данный рост отражает не только увеличение экономической мощи страны, но и изменения в структуре ценовой политики. В целях точного анализа экономических достижений России, минуя влияние инфляции, экономисты прибегают к расчетам индекса физического объема ВВП. Этот показатель позволяет оценить реаль-

ную динамику производства товаров и услуг, сопоставляя её с предыдущими периодами и исключая ценовые колебания. Индекс выше 100% свидетельствует о расширении производства и увеличении национального дохода, тогда как значение менее 100% указывает на снижение экономической активности в стране. Изменения индекса физического объема ВВП отражают глобальные экономические тренды и внутренние вызовы. Например, в 2019 и 2021 годах был отмечен его стабильный рост, достигший 102,17% и 104,7% соответственно, в то время как 2020 год, омраченный пандемическими ограничениями, показал спад на 4,77%. Тем не менее, этот спад не стал препятствием для последующего восстановления экономики, подтверждающее её способность преодолевать кризисные явления [2].

В настоящее время экономика России переживает очередной этап внешнего санкционного давления, финансового кризиса и роста инфляции, поэтому вопросы о проблемах экономической безопасности страны как никогда актуальны. Экономическая безопасность является одной из наиболее важных характеристик экономической системы. В научной литературе экономическая безопасность определяется как сложная индикативная система, включающая в себя национальные интересы в сфере экономики, угрозы и пороговые значения индикаторов экономической безопасности.

В настоящее время все большее количество российских ученых уделяет внимание рассматриваемой проблеме. Первые работы, посвященные проблеме национальной безопасности, появились еще на рубеже 80-90-х гг. XX века. В настоящее время вопросы экономической безопасности широко обсуждаются в научной среде. Так, например, анализу проблем экономической безопасности посвящены труды таких авторов, как Абелян А.С., Волкова С.П., Ефимова А.Б., Иванова Н.Е., Рудик Е.В., Стаханова Д.В. и др. Однако, несмотря на наличие многочисленных публикаций по проблеме национальной экономической безопасности, нет общепринятого ее понимания. Большинство авторов отмечают, что на состояние национальной безопасности оказывают влияние две группы факторов: внутренних и внешних. Актуальность исследования определяется постоянно растущим списком экономических рисков и высокой динамикой мировой политики. Особое внимание в условиях современности привлекают проблемы санкционной политики, разработки мер по поддержке и защите отечественного производства, а также стратегии эффективного управления государственным и частным секторами экономики.

Современный подход к обеспечению национальной экономической безопасности требует комплексности, гибкости и инноваций для минимизации рисков и поддержания экономического роста. Россия должна учитывать зависимость от углеводородного экспорта, потребность в модернизации промышленности, проблемы коррупции, низкую производительность труда и демографические угрозы. Вопросы экономической безопасности получают все больше внимания ученых, хотя в этой области еще много неясностей. Экономическое обеспечение становится фундаментом для всех форм безопасности, что отражает его центральное значение в современной российской политике.

В целом можно сделать вывод о том, что в научной литературе не выработано единого понятия экономической безопасности. С точки зрения общеэкономического подхода, по мнению В. К. Сенчагова, сущность экономической безопасности сводится к «такому состоянию экономики и институтов власти, при котором обеспечиваются гарантированная защита национальных интересов, социально направленное развитие страны в целом, достаточный оборонный потенциал даже при наиболее неблагоприятных условиях развития внутренних и внешних процессов» [1]. Отсюда вытекает, что «экономическая безопасность – это не только защищенность национальных интересов, но и готовность и способность институтов власти создавать механизмы реализации и защиты национальных интересов развития отечественной экономики, поддержания социально-политической стабильности общества». Сторонник той же позиции Е.А. Олейников под экономической безопасностью страны понимает защищенность экономических отношений, определяющих прогрессивное развитие экономического потенциала страны и обеспечивающих повышение уровня благосостояния всех членов общества, его отдельных социальных групп и формирующих основы обороноспособности страны от опасности и угроз. Учитывая, что основой экономического развития в современном мире является научно-технический прогресс, переход к передовым технологиям, то стержнем экономической безопасности в современных условиях является технико-

экономическая независимость и технико-экономическая неуязвимость. С точки зрения социально ориентированного подхода, такие экономисты, как Р.Р. Яруллин и Е.О. Рыжков подчеркивают, что экономическая безопасность традиционно рассматривается как важнейшая качественная характеристика экономической системы, определяющая ее способность поддерживать нормальные условия жизнедеятельности населения, устойчивое обеспечение ресурсами развития народного хозяйства, а также последовательную реализацию национально-государственных интересов России.

С точки зрения учетно-статистического подхода, экономическая безопасность – состояние экономики страны, которое, во-первых, по объемным и структурным параметрам достаточно для обеспечения существующего статуса государства, его независимого от внешнего давления политического и социально-экономического развития и, во-вторых, способно поддерживать уровень легальных доходов, обеспечивающий абсолютному большинству населения благосостояние, соответствующее стандартам цивилизованных стран.

Таким образом, нами было рассмотрено несколько интерпретаций понятия «экономическая безопасность», трактуемые разными учеными по-разному, в результате чего мы выявили три основных подхода, которые были использованы авторами в изучении данной концепции. Рассмотрим также ряд показатели экономической безопасности: индекс физического объема валового внутреннего продукта (ВВП); доля инвестиций в основной капитал в валовом внутреннем продукте; степень износа основных фондов; индекс промышленного производства; 5 индекс производительности труда; уровень инфляции; удельный вес численности работников с заработной платой ниже величины прожиточного минимума в общей численности работников. Доля малого предпринимательства в ВВП. В своей совокупности национальная экономическая безопасность строится на комплексном подходе, предполагающем гармоничное соотношение между внешней устойчивостью и внутренними реформами, между стратегическим планированием и оперативной гибкостью, а также между государственным регулированием и рыночной саморегуляцией [3].

Анализируя исторические процессы развития и формирования государственной политики в области экономической безопасности в России необходимо обратить внимание на развитие механизмов, форм, средств и методов обеспечения безопасности. Так, например, при Петре I Россия реализовала реформы для модернизации по западному образцу, стремясь к экономической безопасности. Введенные налоги, реформы в финансовой системе и развитие промышленности, в частности в оружейном производстве и кораблестроении, укрепили экономику. Строительство дорог и каналов улучшило торговлю и мобильность войск (логистика, каналы коммуникации и связи). Устав 1719 года регулировал экономическую деятельность и общественные отношения, играя ключевую роль в обеспечении экономической стабильности. Основание Санкт-Петербурга и развитие городов способствовали росту торговли и уменьшению зависимости от иностранных держав. Петр I также ввел систему профобучения и высшего образования, привлекая иностранных специалистов для подготовки квалифицированных кадров. Эти меры укрепили финансовую систему и создали основу для современного государства, способного защитить свои экономические интересы. В СССР основным инструментом экономического планирования были пятилетние планы. Одним из принципов экономической системы страны была государственная собственность на средства производства. Существовало законодательство, регулирующее социально-экономические отношения, включая законы о труде, об обязанностях граждан, организации потребления и доступа к социальным благам. Вторая мировая война и холодная война обострили необходимость в построении мощного военно-промышленного комплекса, способного обеспечить страну современным вооружением и военной техникой. Это привело к преобразованиям в науке, технологиях и промышленности, но также и отвлекло значительные ресурсы от гражданских нужд экономики. Создание «железного занавеса» и автаркической экономической политики было направлено на минимизацию воздействия мировых экономических кризисов и внешних влияний на СССР, однако со временем это обернулось технологическим и инновационным отставанием и экономическими диспропорциями.

Развитие социального государства в СССР с фокусом на доступность образования, медицины и культурных достижений поддерживало социальную защищенность и экономическую безопасность, но вызывало дополнительные расходы госбюджета. Экономическая безопасность в СССР опиралась на централизованный контроль, индустриальный рост и развитие инфраструкту-

ры, однако с течением времени столкнулась с проблемами из-за бюрократии, коррупции и отсутствия инноваций, что подорвало основы безопасности и вызвало идеологические изменения. После распада Советского Союза Россия столкнулась с экономическими и политическими вызовами перехода к рыночной экономике и глобализации. Экономическая безопасность заметно пошатнулась из-за турбулентности 90-х, включая гиперинфляцию и приватизацию. В 2000-е годы Россия испытала экономический рост благодаря высоким ценам на нефть, но зависимость от нефтегазового сектора угрожала «голландской болезнью» и делала экономику уязвимой к санкциям и колебаниям рынка. В ответ на вызовы Россия разработала программы по импортозамещению, поддержке отечественных производителей и начала диверсификацию экономики. Уделяется внимание цифровизации, развитию IT и кибербезопасности как ключевым элементам экономической стабильности, уменьшению зависимости от экспорта сырья, развития технологического и промышленного потенциала и укрепления социальной сферы для повышения уровня жизни и обеспечения устойчивого экономического роста.

Как показал исторический анализ, нормативно-правовое обеспечение является одним из фундаментальных элементов системы экономической безопасности любой страны. Современная Россия, как и другие государства, сталкивается с необходимостью создания эффективного законодательства, способного реагировать на внутренние и внешние экономические угрозы, обеспечивая устойчивое развитие и защиту национальных интересов.

Экономическая безопасность в России регулируется рядом законов и нормативных актов, направленных на обеспечение устойчивого развития экономики, защиту национальных интересов и предотвращение внешних и внутренних угроз. 1. Конституция Российской Федерации (1993 г.) – основной закон страны, закрепляющий основы конституционного строя, права и свободы человека и гражданина, основы регулирования экономических отношений и основы национальной безопасности. 2. Федеральный закон «О безопасности» (№ 244-ФЗ от 28 декабря 2010 г.) определяет основные положения в области обеспечения безопасности государства, включая экономическую безопасность. 3. Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» (№ 172-ФЗ от 28 июня 2014 г.) регулирует отношения в области стратегического планирования, важного для обеспечения экономической безопасности страны. 4. Федеральный закон «О национальной безопасности» – законопроект находился в разработке и обсуждении. Его задача – актуализировать подходы к обеспечению безопасности страны в соответствии с современными вызовами. 5. Федеральный закон «О противодействии коррупции» (№ 273-ФЗ от 25 декабря 2008 г.) направлен на предотвращение и борьбу с коррупцией, важным аспектом обеспечения экономической безопасности. 6. Федеральный закон «О внешнеэкономической деятельности» регулирует отношения, связанные с торговлей, инвестициями и иными формами внешнеэкономической деятельности, влияющими на экономическую безопасность. 7. Федеральный закон «О контроле за осуществлением иностранных инвестиций в Российской Федерации» (№ 57-ФЗ от 29 апреля 2008 г.) устанавливает механизмы контроля за иностранными инвестициями, особенно в стратегически важные отрасли экономики. 8. Стратегия экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года, принимаемая на уровне правительства стратегия, задает основные направления деятельности по обеспечению экономической безопасности.

Необходимо отметить, что в настоящее время (в условиях постоянных изменений геэкономической обстановки и непрекращающегося потока экономических санкций) нормативно-правовая база продолжает совершенствоваться и развиваться. Важным аспектом правовой защиты экономической безопасности является борьба с недобросовестной конкуренцией, коррупцией и экономическими преступлениями, которая ведется на основе соответствующих законов и регулирований Федеральной антимонопольной службы и правоохранительных органов.

В России система защиты страны устроена так, что разные уровни власти работают вместе: федеральный, региональный и муниципальный. У каждого свои задачи, но все они направлены на то, чтобы страна была в безопасности. На самом первом уровне – федеральном – власти определяют главные направления в политике безопасности, пишут законы, координируют работу служб безопасности, обороны, внешней политики и помощи при чрезвычайных ситуациях. Они отвечают за защиту страны от любых угроз, поддержание экономики и защиту информации. В экономике России работает несколько важных учреждений, которые стараются держать всё под контролем,



чтобы обеспечить стабильность. Министерство экономического развития разрабатывает стратегии для улучшения экономического положения страны. Федеральная антимонопольная служба следит за порядком на рынке, не допуская злоупотреблений и поддерживая честную конкуренцию между компаниями. В механизме обеспечения финансовой стабильности выделяются три ключевые области: – правовая, охватывающая законы и регуляции в области финансов; – институциональная, включающая в себя органы власти, задействованные в поддержании финансовой безопасности; – инструментарий, состоящий из разнообразных методов и инструментов для поддержания финансовой стабильности. Система финансовой безопасности имеет двухуровневую организацию – региональный и федеральный уровни, каждый из которых использует свой набор инструментов защиты.

Ключевое значение в системе финансовой безопасности занимает контроль за финансами, направленный против отмывания денег и финансирования терроризма. В России действует сложная сеть организационных и законодательных мер, основанных на международных соглашениях для предотвращения легализации незаконных доходов. Президент возглавляет систему финансовой безопасности, координируя работу государственных органов для повышения их взаимодействия и эффективности. Его задачи включают развитие структуры органов финансовой безопасности и законодательную поддержку, при этом оперативная ответственность находится на Администрации президента.

Совет Безопасности РФ играет важную роль в координации усилий по обеспечению национальной безопасности, включая финансовую, безопасность. Законодательные функции в сфере финансов выполняет Федеральное Собрание, контроль за деятельностью в этой области осуществляет Счетная палата. Высший исполнительный орган, Правительство РФ, надзирает за действиями органов финансовой безопасности. Роль в разработке и регулировании единой финансовой политики принадлежит Министерству финансов, тогда как Центральный банк занимается организацией и контролем в области денежно-кредитных отношений, включая лицензирование и надзор за банковской системой, контролирует стабильность и инфляцию, оберегая экономику от потрясений. На уровне исполнительной власти министерство финансов отвечает за бюджет, управляет государственным долгом и занимается планированием финансов на будущее. Федеральная служба безопасности бдит за безопасностью экономических процессов, защищая их от внешних и внутренних угроз. Министерство промышленности и торговли поддерживает отечественных производителей и способствует развитию торговли, помогая российской экономике расти и развиваться [4]. Налоговая система и налоговые органы отвечают за взимание налогов с населения на федеральном, региональном и местном уровне, а также из перераспределения. Вместе все эти органы обеспечивают, чтобы экономическая система России была как на замке: надежно защищена и работала без сбоев.

На уровне субъектов Российской Федерации местные власти принимают федеральные нормы безопасности и адаптируют их к условиям и специфике своего региона. В этом контексте, органы власти таких субъектов, включая администрации, министерства по экономическому развитию и агентства по продвижению экономики, играют ключевую роль. Они занимаются разработкой экономических стратегий и программ, направленных на привлечение инвестиций, поддержку предпринимательства, а также на стимулирование роста малого и среднего бизнеса для укрепления экономической безопасности региона. К ключевым задачам, которые стоят перед властями на региональном уровне, относится обеспечение общественной безопасности, меры по предупреждению и устранению последствий чрезвычайных происшествий, борьба с преступностью и охрана экономических, а также культурных ценностей каждого конкретного региона. В то же время на муниципальном уровне делается акцент на работу органов местного самоуправления, которая включает в себя поддержание порядка на локальном уровне, обеспечение функционирования инфраструктуры для противодействия чрезвычайным ситуациям, поддержание пожарной безопасности и системы гражданской обороны. Муниципалитеты для этого ведут сотрудничество с полицией, службами спасения и общественными организациями. Необходимо отметить, что в системе обеспечения экономической безопасности важную роль играет координация и взаимодействие между различными уровнями власти, подразумевающими обмен информацией и согласование действий во время кризисных ситуаций.

Для поддержания финансовой безопасности страны используется системный подход, охватывающий как внешние экономические связи, так и внутреннюю финансовую стабильность на уровне всей страны и отдельных регионов. Основными инструментами в этом процессе являются меры, направленные на защиту и поддержку национальной экономики, которые включают как регулирование иностранных инвестиций, так и форсирование развития отечественного производства. Одной из ключевых стратегий является протекционизм, который применяется для защиты внутреннего рынка посредством налогов и тарифов, ограничивая тем самым зарубежные товары и услуги и фаворизируя местных производителей. Еще одним механизмом является определение лимитов на иностранное участие в капиталах местных компаний, что позволяет контролировать иностранное влияние в ключевых секторах экономики.

Аналогично лимитированию иностранного капитала, введение отраслевых ограничений, таких как запреты и ограничения на зарубежные инвестиции в критически важные отрасли, обеспечивает страну дополнительным уровнем защиты важнейших сфер экономики. Санкции против компаний, извращающих правила честной конкуренции и принимающих антиконкурентную деловую политику, также играют значимую роль в поддержании равных условий для всех игроков на рынке. Помимо регулирования и контроля, значительное внимание уделяется поддержке местных производителей через требования по использованию отечественных компонентов, передаче технологий, а также предоставлению дотаций, субсидий и различных форм поддержки малому и среднему бизнесу. Это создает благоприятную среду для роста и развития национальной экономики и защищает ее от внешних шоков. Наконец, формирование эффективных систем контроля за привлечением и использованием иностранных капиталов служит важным элементом управления финансовым риском, позволяя вовремя выявлять и пресекать возможные угрозы для финансовой стабильности страны. Все эти элементы в совокупности способствуют поддержанию и укреплению финансовой безопасности, защищая экономику от внешних и внутренних угроз.

Экономическая безопасность в России является сложным вопросом, крайне важным для государственного развития в начале XXI века. Санкционная политика западных стран, начиная с 2014 года, ограничила доступ России к технологиям и мировым финансовым рынкам. В ответ на это, Россия сосредоточилась на диверсификации экономики, развитии внутреннего рынка и снижении зависимости от международных капитальных рынков. К 2020 году усиленное внимание было направлено на финансовую устойчивость и развитие внутреннего потребления, а к 2023 году – на увеличение экономической самообеспеченности и независимости, а также на укрепление связей с альтернативными рынками и партнерами. Внешние угрозы включают влияние глобализации, увеличение импорта, утечку мозгов и отток капитала, в то время как внутренние риски заключаются в снижении ВВП, инвестиционной и инновационной активности, нестабильной ситуации в аграрном и банковском секторах, а также в росте госдолга и чрезмерной зависимости экономики от топливно-энергетического сектора. Актуальные проблемы финансовой безопасности России в 2023 году затрагивают несколько ключевых аспектов. Во-первых, страна испытывает давление в виде роста инфляции, что напрямую влияет на покупательную способность населения и общий экономический климат. Во-вторых, Россия столкнулась с серьезными проблемами на рынках сбыта для своих товаров и услуг, обусловленными как внутренними, так и внешними факторами, включая международные санкции и изменения в мировых экономических связях.

Что касается размера ВВП России, то он увеличивается с каждым годом, начиная с 2021 года. 2020 год из-за пандемии стал кризисным: 2019г. – 109 трлн. 608,3 млрд. рублей, 2020г. – 107 трлн. 658,2 млрд. рублей, в 2021г. – 135 трлн. 773,8 млрд. рублей, 2022г. – 155 трлн. 350,4 млрд. рублей, 2023г. – 171 трлн. 041,0 млрд. рублей. По прогнозам, темп роста валового накопления основного капитала в 2023 году возрастет примерно до 5%, и в 2024 – 2026 годах сохранится в среднем на уровне 2,3%, что отразится на увеличении доли валового накопления основного капитала в ВВП. Экономическая активность в значительной степени стала заложником продолжающейся специальной военной операции (СВО), которая привела к обострению международных отношений и усилению экономических санкций. Эти события, в свою очередь, оказывают дополнительное давление на экономику, сдерживая рост ВВП и влияя на общую картину финансовой безопасности страны. Так, темп роста ВВП в России упал на 0.8 % в третьем квартале 2021 по сравнению с предыдущим кварталом. Максимальный уровень роста достигал 4.1 %, а минимальный – 5.4 %. Для

преодоления этих проблем необходима комплексная стратегия, включающая развитие внутреннего рынка, поддержку инноваций, совершенствование антикоррупционного законодательства, привлечение инвестиций, а также улучшение социальной политики, образования и здравоохранения для повышения качества жизни и улучшения демографической ситуации. 3 октября 2023 года эксперты Совбеза РФ разработали предложения по корректировке стратегии экономической безопасности России в связи с новыми угрозами из-за изменения геополитической обстановки, сообщили в пресс-службе аппарата СБ РФ. «По итогам обсуждения экспертами Совета Безопасности выработаны предложения по корректировке Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года с целью обеспечения экономического суверенитета России и устойчивости национальной экономики в современных условиях. Действующая Стратегия утверждена Указом президента РФ 13 мая 2017 года», – говорится в сообщении пресс-службы.

В нем отмечается, что эти вопросы поднимались на заседании секции по проблемам экономической и социальной безопасности научного совета при Совбезе РФ. «Обсуждены новые вызовы и угрозы экономической безопасности страны, вызванные существенными изменениями геополитической обстановки», – сказали в пресс-службе. Для укрепления экономической безопасности и минимизации угроз Россия рассматривает диверсификацию экономики. Это включает развитие высокотехнологичного сектора, инноваций, услуг и сельского хозяйства, а также формирование конкурентоспособного импортозамещения с господдержкой. В ответ на санкции 2022 года, вводятся меры для преодоления импортозависимости, в том числе преференции для российских компаний в госконтрактах, запрет на вывоз сырья, многокомпонентный ввоз товаров и льготные кредиты для разработки технологий. Государственная поддержка включает субсидии, займы от Фонда развития промышленности и эмбарго на товары иностранного производства, чтобы стимулировать внутренние производства и развитие технологической независимости, особенно в IT-сфере[6].

Создание благоприятного инвестиционного климата путем предоставления налоговых льгот, гарантий и упрощения процедур регистрации бизнеса поможет привлечь как внутренние, так и внешние инвестиции. Защита инвесторов и стабильная правовая система служат основой для доверия и долгосрочных вложений. Инвестиции в образование и профессиональную подготовку улучшают качество рабочей силы и повысят конкурентоспособность экономики. Забота о здоровье населения, социальной защите и поддержка семейной политики позволят смягчить демографические проблемы. Масштабное обновление транспортной сети, реализация инфраструктурных проектов и информационных технологий ускорят экономическое развитие и повысят эффективность производства. Важную роль в обеспечении экономической безопасности играют затраты на инновационную деятельность. Наложённые санкции подтолкнули страну на путь развития собственных технологий[7]. Расширение торговых связей, диверсификация экспортного ассортимента, разработка и реализация интеграционных проектов в рамках Евразийского экономического союза и других международных форматов гарантируют более стабильное положение на мировой арене. Скоординированный подход и упор на инновационное развитие, государственное управление и инвестирование в человеческий капитал и инфраструктуру являются ключевыми элементами в обеспечении долгосрочной экономической безопасности России. Подводя итоги, считаем целесообразным сделать следующие выводы:

Экономическая безопасность является ключевым элементом национальной безопасности любой страны, включая Россию. Она включает в себя стабильность финансовой системы, устойчивое развитие экономики, социально-экономическая защищенность населения, поддержка предпринимательства и инноваций, развитие малого и среднего бизнеса, а также обеспечение безопасности внешнеэкономической деятельности.

Для обеспечения экономической безопасности страны, применяют комплекс методов и мер, в основном ориентированных на внешние экономические отношения, а также на внутренние финансовые отношения в стране и регионах. В качестве примеров можно привести следующие методы: протекционизм, лимитирование иностранного участия в капиталах отечественных организаций, отраслевые ограничения, в частности, запрет или ограничение доступа для зарубежных инвестиций в особо важные отрасли, санкции в адрес компаний, искажающих конкурентную среду, проводящих ограничительную деловую политику, поддержка отечественных производителей: требования по использованию местных компонентов, передаче технологий, дотации, субсидии,

поддержка малого бизнеса, формирование эффективных систем контроля за привлечением и использованием иностранных заимствований.

Эти методы служат для обеспечения финансовой защищенности как экономики страны в целом, так и действующих в ней крупных корпораций. Зависимость от экспорта энергоресурсов и импорта высокотехнологичной продукции ограничивает развитие и инновации, а изношенная инфраструктура и недостаточная транспортная сеть затрудняют логистику. Проблемы, связанные с возрастом населения, миграцией и оттоком квалифицированных кадров, подрывают трудовые ресурсы и интеллектуальный потенциал. Актуальные проблемы финансовой безопасности России в 2023 году затрагивают несколько ключевых аспектов. Во-первых, страна испытывает давление в виде роста инфляции, что напрямую влияет на покупательную способность населения и общий экономический климат. Во-вторых, Россия столкнулась с серьезными проблемами на рынках сбыта для своих товаров и услуг, обусловленными как внутренними, так и внешними факторами, включая международные санкции и изменения в мировых экономических связях. Внешние угрозы включают влияние глобализации, увеличение импорта, утечку мозгов и отток капитала, в то время как внутренние риски заключаются в снижении ВВП, инвестиционной и инновационной активности, нестабильной ситуации в аграрном и банковском секторах, а также в росте госдолга и чрезмерной зависимости экономики от топливно-энергетического сектора.

Предложенные меры по укреплению экономической безопасности страны: развитие и совершенствование законодательства в области экономической безопасности, в том числе усовершенствование антимонопольного законодательства и законодательства в области финансовой безопасности, поддержка инновационной деятельности и модернизация производственного сектора в целях минимизации зависимости от импортных товаров и технологий, формирование эффективной системы прогнозирования и мониторинга экономических угроз с целью своевременного реагирования и предотвращения кризисных явлений в экономике.

На основании проведенного исследования можно утверждать, что обеспечение экономической безопасности страны требует сложного, системного подхода и постоянной адаптации к изменяющейся международной и внутренней экономической среде. Результативность в достижении высокого уровня экономической безопасности возможна при учёте специфики национальной экономики, её интеграции в мировую экономическую систему и при умелом использовании стратегических ресурсов страны, основанных на инновационном потенциале и человеческом капитале. Таким образом, предложенные в работе меры и рекомендации могут послужить основой для разработки государственной политики в области экономической безопасности и планирования соответствующих стратегических программ на различных уровнях управления.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чуйков, А.С., Ревун, И.В. Анализ показателей экономической безопасности России // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2022. – №5-3. – С. 34.
2. Сенчагов, В. К. О сущности и основах стратегии экономической безопасности России // Вопр. экономики. – 2017. – № 1. – С. 99.
3. Коротков, Э. М., Беляев, А. А. Управление экономической безопасностью общества // Менеджмент в России и за рубежом. – 2021. – № 6. – С. 66.
4. Нарайкин, М. М. Современные проблемы экономической безопасности в России // Молодой ученый. – 2023. – № 21 (468). — С. 310-313..
5. Синельникова, М.Э. Экономическая безопасность России на современном этапе развития // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023.– №5-3 (80).– С. 33.
6. Жилкина, Ю. В. Пути повышения экономической безопасности Российской Федерации // Финансовый бизнес.– 2020.– № 4. – С. 17.

## СРАЖЕНИЕ ПОД ПРОХОРОВКОЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

**Аннотация.** Сражение под Прохоровкой 12 июля 1943 г. – одно из самых крупных танковых сражений в мировой истории и один из самых дискутируемых вопросов истории Курской битвы. Статья посвящена историографии сражения под Прохоровкой. Авторы рассматривают взгляды советских, российских и зарубежных историков на ход боевых действий, потери сторон и итоги сражения.

**Ключевые слова:** Прохоровское сражение, Великая Отечественная война, Курская битва, вермахт, Красная армия, историография.

E. F. Krinko, A. A. Osinny

## THE BATTLE OF PROKHOROVKA IN DOMESTIC AND FOREIGN HISTORIOGRAPHY

**Abstract.** The Battle of Prokhorovka on July 12, 1943 is one of the largest tank battles in world history and one of the most controversial issues in the history of the Battle of Kursk. The article is devoted to the historiography of the battle of Prokhorovka. The authors examine the views of Soviet, Russian and foreign historians on the course of hostilities, the losses of the parties and the outcome of the battle.

**Key words:** Battle of Prokhorov, Great Patriotic War, Battle of Kursk, Wehrmacht, Red Army, historiography.

Курская битва – одно из самых значимых сражений, предопределивших коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны и Второй мировой войны в целом. Одержав победу в ходе этого сражения, Красная армия полностью овладела стратегической наступательной инициативой. Закономерно, что Курской битве посвящено немало различных исследований [см. подробнее об историографии битвы в целом: 9, 11, 24]. Среди вопросов, которые вызывали и продолжают вызывать интерес у историков – танковое сражение, состоявшееся 12 июля 1943 г. у деревни Прохоровка (в настоящее время – поселок городского типа Белгородской области). Оно считается одним из самых крупных танковых сражений в мировой истории. Но среди специалистов нет единой точки зрения по поводу этого сражения, результаты которого остаются одной из наиболее остро обсуждаемых проблем. В данной статье рассматриваются советская, российская и зарубежная историография Прохоровского сражения, выясняются различные оценки исследователей по поводу его масштаба и итогов, включая понесенные участниками потери.

Первые публикации, посвященные Прохоровскому сражению, вышли вскоре после его завершения. В основном, это были газетные и журнальные статьи, имевшие, как правило, пропагандистскую направленность [3 и др.]. Обобщением опыта действий Красной армии в ходе Курской битвы занимались и офицеры Генерального штаба Красной армии, в работах которых, предназначенных для командного состава, приводились более достоверные сведения, насколько им позволяли это имевшиеся в их распоряжении источники [см. подробнее: 10, 25-27]. В 1945 г. военно-исторический отдел Генштаба Красной армии подготовил и выпустил и первую общую работу о Курской битве популярного характера. О потерях противника говорилось, что в сражении было уничтожено более 400 немецких танков [1].

После войны сражение под Прохоровкой нашло свое отражение как в обобщающих трудах, так и в специальных исследованиях. При этом на развитие советской историографии проблемы, в первую очередь, определение масштаба сражения и понесенных в нем потерь значительное повлияли оценки бывшего командующего 5-й гвардейской танковой армии генерала-лейтенанта (позже – Главного маршала бронетанковых войск, Героя Советского Союза, доктора военных на-

ук) П. А. Ротмистрова. В своих публикациях он охарактеризовал события, происшедшие 12 июля 1943 г. под Прохоровкой как «беспримерное в истории войн по своему размаху встречное танковое сражение», в котором «с обеих сторон одновременно участвовало свыше 1500 танков» [28, 7]. По словам П. А. Ротмистрова: «Вражеские войска только за один день потеряли свыше 400 танков». Это позволило ему оценить 12 июля 1943 г. как «день окончательного срыва наступательных планов гитлеровского командования под Курском» [28, 7]. При этом П. А. Ротмистров приписывал 5-й гвардейской танковой армии решающую роль в разгроме вражеских войск, принижая значение действий соседних с ней 5-й и 6-й гвардейских, 1-й танковой армий [28, 69].

Приводимые оценки перешли во многие другие работы. Среди них и первый крупный обобщающий шеститомный труд, посвященный истории Великой Отечественной войны, вышедший в первой половине 1960-х гг. В его третьем томе под названием «Коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны (ноябрь 1942 г. – декабрь 1943 г.)» отмечается, что немцы стянули в район наступления большую часть соединений 4-й танковой армии, а также танковые дивизии СС «Адольф Гитлер», «Мертвая голова» и «Райх». В этой группировке было сосредоточено до 700 танков, в том числе 100 Т-VI «Тигр». Для вспомогательного удара немцы сосредоточили три пехотные и три танковые дивизии группы «Кемпф», в составе которой имели до 300 танков. Всего, таким образом, силы противника оцениваются в 1000 танков. Советское командование приняло решение провести контрудар 12 июля пятью армиями – 1-й и 5-й гвардейской танковыми, 5-й, 6-й и 7-й гвардейскими. «Основную роль в контрударе предстояло сыграть 5-й гвардейской танковой армии под командованием генерала-лейтенанта П. А. Ротмистрова» [13, 272]. Для ее усиления были подведены 2-й танковый и 2-гвардейский танковый корпуса. Всего, по словам авторов, с советской стороны было сосредоточено почти 850 танков. Ссылаясь на П. А. Ротмистрова, авторы данного труда указывают, что в сражении с обеих сторон участвовало до 1 500 танков. Потери противника за один день оцениваются в более чем 350 танков и 10 тыс. солдат. Само сражение охарактеризовано как «одно из самых напряженных танковых сражений Великой Отечественной войны» [13, 271].

В значительной степени эти оценки были перенесены и в коллективный труд по истории Второй мировой войны 1939–1945 гг., изданный в 12 томах в 1970-х – начале 1980-х гг. В его седьмом томе «Завершение коренного перелома в войне» бой под Прохоровкой оценивается как «самое большое встречное танковое сражение Второй мировой войны». Но общее количество бронетехники, участвовавшей в сражении, оценивается не в 1 500, а в 1 200 танков, поскольку к этому времени и сам П. А. Ротмистров скорректировал данную цифру. Авторы обобщающего труда уверенно пишут о полной победе Красной армии, отмечая, что вермахт понес большие потери в живой силе и технике – до 400 танков [14, 154].

В большинстве других публикаций повторялись указанные положения и приводимые данные [18, 29 и др.]. При этом жесткой критике подвергались западные историки, считавшие, что советские войска потерпели поражение под Прохоровкой. В специальном исследовании Г. А. Колтунова и Б. Г. Соловьева детализировались данные о бронетанковых соединениях, принимавших участие в сражении. Чтобы доказать их общую численность в 1 500 единиц, они включали в нее танки и штурмовые орудия в 6 немецких танковых дивизиях из двух танковых корпусов, наступавших на Прохоровку с запада и юга, а также 5-й гвардейской танковой армии [16, 174].

Однако были и работы, содержавшие иные оценки сражения под Прохоровкой. Так, Д. Я. Палевич в своей кандидатской диссертации еще в 1952 г. утверждал, что за три дня боев 5-й гвардейская танковая армия уничтожила под Прохоровкой свыше 150 немецких танков [25], что было существенно меньше количества, которое указывалось в большинстве обобщающих и специальных работ. И. И. Маркин во втором и существенно дополненном издании своей книги (первое вышло в 1953 г.) также отказался от изначальной цифры в 1 500 танков, участвовавших в бою под Прохоровкой 12 июля 1943 г. [21].

В современной российской историографии тема Прохоровского сражения не потеряла своей актуальности. Немало внимания ей уделяется в новых обобщающих трудах по истории Великой Отечественной войне. В частности, во второй книге под названием «Перелом» военно-исторических очерков «Великая Отечественная война», изданных в 4 книгах в конце 1990-х гг.,

признается, что в ходе контрудара 5-я гвардейская танковая армия не смогла решить поставленные задачи, а ее потери оцениваются в 500 танков. При этом ответственность за провал контрудара возлагается на Ставку Верховного Главнокомандования (далее – ВГК) и лично на И. В. Сталина [5, 269].

В последнем по времени издания фундаментальном труде, вышедшем в 12 томах к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, события Курской битвы рассматриваются в третьем томе «Битвы и сражения, изменившие ход войны». Здесь, как и в прошлых работах, указываются причины, которые привели к сражению под Прохоровкой, цели и планы сторон. Отмечается, что под Прохоровкой советские войска потеряли 60 % танков (500 из 800), а немецкие – 75% (300 из 400, по немецким данным – 80-100) [4, 544]. В результате ни немцы, ни Красная армия, не смогли выполнить поставленные задачи: первые – прорваться к Курску, а вторые разгромить войска противника. Причиной неудачи называется нанесение удара «по наиболее сильной группировке врага, но не во фланг, а в лоб». Помимо этого, по мнению авторов, советские командиры и войска на тот момент не владели достаточным боевым мастерством, а военачальники – искусством наступления [4, 544].

В последние годы вышли и специальные исследования, в которых тезисы советских историков подверглись серьезной критике, а также разобраны мифы, созданные вокруг битвы [2, 19, 22, 23, 26, 31 и др.]. Во многом это обусловлено рассекретиванием и вводом в научный оборот новых источников, в первую очередь документов из фондов Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации (далее – ЦАМО РФ), отказом от цензурных ограничений и высокой степени открытости российской науки в 1990–2000-х гг. Так, в военно-историческом очерке В. Н. Замулина «Прохоровское сражение», включенном в «Книгу памяти погибших в Прохоровском сражении», впервые опубликованы статистические данные, выявленные в фондах ЦАМО РФ, о 5-й гвардейской танковой армии, включая ее численность на вечер 11 июля 1943 г., потери за следующий день с разбивкой по входившим в нее частям и соединениям [26, 219]. Данные о численности немецких танков в ходе сражения впервые подробно представил А. С. Томзов, опираясь в первую очередь на донесения о потерях бронетехники группы армий «Юг», направлявшиеся генерал-инспектору бронетанковых войск Германии генералу Г. Гудериану, и другие трофейные документы, хранящиеся в Национальном архиве США [31].

В монографии Л. Н. Лопуховского на основе советских и немецких источников показан ход сражения под Прохоровкой. Автор отмечает, что в советское время из-за закрытости архивов и наличия цензуры было невозможно достоверно раскрыть характер оборонительных боев и Прохоровского сражения, а также указать реальные потери в живой силе и бронетехники. Советские авторы использовали доступные источники, включая мемуары военачальников и воспоминания участников боевых действий, которые были отредактированы военной цензурой. Л. Н. Лопуховский не считает сражение под Прохоровкой крупнейшим в истории, указывая, что уже в самом начале Великой Отечественной войны в июне 1941 г. в районе Дубно произошло более масштабное танковое сражение, в котором с обеих сторон участвовало почти 6 тыс. танков. Критике подвергается и вывод о разгроме немцев. В ходе контрудара противник понес меньшие потери и сохранил боеспособность. При этом автор не ставит под сомнения общий успешный итог оборонительных боев, в результате которых немецкое наступление провалилось, а за этим последовали успешные действия советских войск. Тем не менее, по мнению Л. Н. Лопуховского, контрудару 12 июля давалась незаслуженно высокая оценка, «которая противоречит исторической правде» [20, 470].

Обращаясь к численности бронетехники, участвовавшей в боях у Прохоровки 12 июля 1943 г., Л. Н. Лопуховский критикует П. А. Ротмистрова как создателя мифа о 1 500 танков. Он считает, что с обеих сторон всего на прохоровском направлении действовало не более 1100 танков и самоходных артиллерийских орудий (далее – САУ), а непосредственно под селом с обеих сторон насчитывалось до 450 танков и штурмовых орудий. Вызывает интерес и приводимые им данные о потерях с советской и немецкой сторон. По оценкам Л. Н. Лопуховского 5-я гвардейская танковая армия 12 июля потеряла в 2.5 раза больше танков, чем немцы. Автор пишет о том, что «результаты сопоставления потерь сторон абсолютно не соответствуют широко распространенным представлениям о разгроме противника под Прохоровкой» [20, 508]. Он считает, что контрудар закончился неудачей и не перерос в более масштабное контр наступление, но критикует и тех, кто переходит в

крайность и считает, что 5-я гвардейская танковая армия потерпела поражение у Прохоровки, а войска Воронежского фронта проиграли контрнаступление, начатое 12 июля.

Особенно значимую роль в преодолении мифов, сложившихся вокруг Прохоровского сражения, и воссоздании его истории сыграли исследования В. Н. Замулина [6, 7, 8, 10 и др.], систематизировавшего документы 5-й гвардейской танковой армии и приданных ей в оперативное подчинение корпусов. Это позволило ему определить количество бронетехники, участвовавшей в сражении с советской стороны, а также потери, понесенные советскими войсками не только в ходе боя 12 июля юго-западнее станции, но и при прорыве полосы обороны 69-й армии южнее Прохоровки, а также в сражении в целом с 10 по 16 июля 1943 г.

В. Н. Замулин провел детальный анализ имеющихся источников и пришел к выводу, что 12 июля 1943 г. юго-западнее станции Прохоровки с обеих сторон действовало 767 танков и САУ, в том числе 494 советских из 5-й гвардейской танковой армии. Историк указывает, что контрудар 12 июля 1943 г. не решил своих задач, а армия П. А. Ротмистрова понесла крупные потери. Более 50 % ее боевой техники было потеряно в день сражения, а в конце оборонительных боев армия была обескровлена. Потери составили 340 танков и 17 САУ, из них 194 – сгорели, а 146 – могли быть восстановлены, но остались на территории, контролируемой противником. В. Н. Замулин считает, что этот бой являлся «кульминационным моментом Курской оборонительной операции на южном фланге, после которого напряжение боев резко снизилось». Но это была лишь часть сражения, проходившего с 10 по 16 июля, и срыв наступления группы армий «Юг» стал результатом общих усилий войск Воронежского фронта и резерва Ставки ВГК. Предпринятый автором подробный анализ возникновения и развития историографии проблемы позволяет также понять, как создавался и менялся миф о Прохоровском сражении [8, 9, 10 и др.].

Еще одной немаловажной работой, в которой рассматриваются ход и итоги сражения под Прохоровкой, является книга А. В. Исаева «Освобождение 1943. «От Курска и Орла война нас довела...». Автор подчеркивает, что описанная П. А. Ротмистровым и другими советскими авторами «лавина танков со стороны немцев отсутствовала» [12, 304], не было ее и с советской стороны. Численность первого эшелона армии П. А. Ротмистрова, по подсчету историка, составляла 115 танков и САУ. В связи с тем, что оборона противника не была ослаблена артиллерией и авиацией, советские танки, подойдя к позициям врага, уничтожались противотанковыми орудиями. Бой у Прохоровки «произвел настоящее опустошение в рядах двух корпусов 5-й гвардейской танковой армии» [12, 307]. По данным А. В. Исаева, 29-й танковый корпус потерял 153 танка и 17 САУ или 77 % от числа машин, принимавших участие в бою. 18-й танковый корпус потерял 84 танка – 56% участвовавших в атаке. На соседнем участке 2-й гвардейский танковый корпус потерял 54 танка, т.е. около 40 %. Историк считает, что контрудар не дал тех результатов на которое рассчитывало командование. Он не стал решающим сражением, немецкие танки не были уничтожены. Враг сумел отразить атаку и при этом сохранить свою боеспособность. Но его силы были истощены тяжелыми боями. После начала масштабного советского наступления противник стал отводить свои войска. Это стало завершением операции «Цитадель» [12].

В ряде обобщающих работ западногерманских, британских и американских авторов о Второй мировой войне Курской битве традиционно уделялось немного внимания. Однако в последние десятилетия Курская битва в целом и сражение под Прохоровкой в особенности стали вызывать определенный интерес и среди зарубежных историков [15, 32 и др.]. В восьмом томе вышедшего в ФРГ десятитомного обобщающего труда «Германский рейх и Вторая мировая война» один из параграфов называется «Миф о Прохоровке». Здесь утверждается, что этот миф был создан П. А. Ротмистровым, чтобы оправдать колоссальные потери, которые понесла 12 июля 5-я гвардейская танковая армия в бою с 2-м танковым корпусом СС. Его численность на 12 июля оценивается всего в 211 танков [34, 675]. Напротив, советским командованием было сосредоточено на направлении главного удара в контрнаступлении под Прохоровкой колоссальное количество сил и средств и понесены значительные потери.

В обобщающей книге по истории Третьего рейха в годы Второй мировой войны британского историка Р. Эванса отсутствует подробный разбор битвы под Прохоровкой. Автор считает, что П. А. Ротмистров ввел в бой более 800 машин, при этом часть из них оставил в резерве, 400 танков было подтянуто с северо-восточного направления, а еще 200 танков прибыли с востока. У немцев,



по данным Р. Эванса, имелось 186 единиц бронетехники, в том числе 117 танков. По словам историка: «Это сражение представляло одно из наиболее катастрофических в военной истории поражений». Он указывает на 235 потерянных советских танков [33, 530].

Н. Корниш в работе «Курская битва. Величайшее в истории танковое сражение. Июль 1943» пишет о том, что танковое сражение, произошедшее 12 июля, «знаменовало собой начало конца» операции «Цитадель» [17, 176]. Автор указывает на необходимость взглянуть не только на сражения к юго-западу от Прохоровки, но и события к юго-востоку и западу от нее. События того дня, по словам Корниша, нужно «рассматривать в общем контексте, а не как единственную, переломную танковую битву» [17, 177].

Немецкий историк Р. Тёппель в книге «Курск 1943: Величайшая битва Второй мировой войны» указывает, что у генерала П. А. Ротмистрова в подчинении находилось пять корпусов с 860 танками и САУ. Четыре корпуса 12 июля в количестве 514 танков и САУ начали наступление против танковых дивизий СС «Лейбштандарт СС Адольф Гитлер» и «Дас Райх». Всего у немцев в распоряжении находилось 218 единиц бронетехники. Параллельно с 5-й гвардейской танковой армией западнее ее наступали 1-я танковая армия, 5-я и 6-я гвардейские армии с целью уничтожить 4-ю танковую армию вермахта. Историк пишет, что все советские атаки были отбиты, а наступление закончилось для Красной армии тяжелым поражением, было подбито 382 танка [30, 187].

По данным британского историка Т. Рипли, 29-й танковый корпус в ходе сражения потерял 60% танков, а 18-й корпус – 30%. В результате из 850 боевых машин, у П. А. Ротмистрова сохранилось от 100 до 150 танков. Историк отмечает противоречия в отношении оценок немецких потерь. Ссылаясь на П. А. Ротмистрова, он указывает на 300 танков, включая 70 Т-VI «Тигр». Однако немецкие источники говорят о 80 потерянных танках, в основном в дивизии СС «Мертвая голова». По его мнению, сражение под Прохоровкой не стало ключевым событием, повлиявшим на завершение наступательных действий немцев. 9-я армия вермахта на северном фланге Курской дуги отступила из-за масштабного советского наступления, а в Сицилии произошла высадка британских и американских войск. В этой ситуации Гитлер «пожелал оголить Восточный фронт, перебросив войска в Средиземноморье. Битва на Курской дуге завершилась» [27, 153].

В целом ряде зарубежных публикаций, изданных в последние годы, называются еще меньшие цифры германских потерь в сражении под Прохоровкой. Так, Б. Уитли, проанализировав численность сводных дивизий 2-го танкового корпуса СС, пришел к выводу, что в Прохоровском сражении немцы потеряли всего 7 танков. Он считает танковый бой под Прохоровкой не триумфом, а провалом Красной армии [35, 36].

Таким образом, к настоящему времени накоплен немалый опыт изучения сражения под Прохоровкой в отечественной и зарубежной историографии. Советская историческая наука из-за недостатка источников и влияния цензуры преувеличивала значение данного события. В основу завышенных представлений о «крупнейшем танковом сражении», участвовавшем в нем количестве бронетехники и понесенных потерях легли публикации бывшего командующего 5-й гвардейской танковой армией П. А. Ротмистрова, оценки которого переключались в фундаментальные обобщающие и специальные труды советских историков. Лишь немногие специалисты приводили другие данные, расходящиеся с теми, которые приводил П. А. Ротмистров и его последователи. Постсоветская историография благодаря привлечению новых архивных документов более достоверно описывает ход боя и приводит более точные цифры о количестве бронетехники с двух сторон, а также о понесенных потерях. При этом большинство российских историков, отказавшись от прежних преувеличений в оценках сражения под Прохоровкой, подчеркивает, что и цели вермахта не были выполнены, так как немцам не удалось прорваться к станции. В зарубежной историографии делается упор на больших потерях, понесенных 5-й гвардейской танковой армией. Напротив, потери противника нередко приуменьшаются, что обусловлено использованием зарубежными исследователями в основном немецких документов и воспоминаний. Очевидно, что прийти к достоверным выводам возможно только на основании использования всех доступных источников. В этом направлении и развивается современная историография.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битва под Курском: Краткий очерк. – М.: Воениздат.– 1945. – 97 с.

2. Букейханов, П. Е. Курская битва. Перелом. Сражение на южном фланге Курской дуги. Крах операции «Цитадель». Июль 1943 г. / П. Е. Букейханов. – М.: Центрполиграф. – 2012. – 543 с.
3. Буковский, К. И. Прохоровский плацдарм // Красная звезда. 1943. 29 июля.
4. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12 т. Т. 3. Битвы и сражения, изменившие ход войны. – М.: Кучково поле. – 2012. – 864 с.
5. Великая Отечественная война: Военно-исторические очерки. В 4 кн. – М.: Наука, 1999. – Кн.2. Перелом. – 510 с.
6. Замулин, В. Н. Курский излом. Решающая битва Отечественной войны / В. Н. Замулин. – М.: Яуза, Эксмо – 2007. – 1000 с.
7. Замулин, В. Н. Прохоровское сражение / В. Н. Замулин. – М.: Вече. – 2013. – 576 с.
8. Замулин, В. Н. Курская битва. 70 лет мифов и легенд / В. Н. Замулин. – М.: Вече. – 2016. – 480 с.
9. Замулин, В. Н. К вопросу изучения истории Курской битвы отечественными учеными начала XXI века (опыт историографического обзора) // Курский военно-исторический сборник. Вып. 18. – Курск: Издательство ЗАО «Университетская книга» – 2017. – С. 26–42.
10. Замулин, В.Н. Курс-43. Как готовилась битва «титанов». Кн. 1 / В. Н. Замулин. – М.: Эксмо, Яуза – 2018. – 640 с.
11. Исаев, А. В. Актуальные проблемы изучения Курской битвы // Вестник МГИМО университета. – 2013. – № 3(30). – С. 81–85.
12. Исаев, А. В. Освобождение 1943. «От Курска и Орла война нас довела...» / А. В. Исаев – М.: Эксмо, Яуза – 2013. – 554 с.
13. История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945. В 6 т. Т. 3. Коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны (ноябрь 1942 г. – декабрь 1943 г.). – М.: Воениздат – 1961. – 664 с.
14. История Второй мировой войны 1939–1945 гг. В 12 т. Т. 7. Завершение коренного перелома в войне. — М.: Воениздат – 1976. – 545 с.
15. Карель, П. Восточный фронт. В 2 кн. Кн. II. Выжженная земля. 1943–1944 / П. Карель. – М.: Изографус, Эксмо, 2003. – 432 с.
16. Колтунов, Г. А. Курская битва / Г. А. Колтунов, Б. Г. Соловьев. – М.: Воениздат – 1970. – 400 с.
17. Корниш, Н. Курская битва. Величайшее в истории танковое сражение. Июль 1943 / Н. Корниш. – М.: ЗАО Центрполиграф. – 2008. – 223 с.
18. Курская битва: [Сборник статей] / Под ред. И. В. Паротькина. — М.: Наука, – 1970. — 543 с.
19. Курская битва (5 июля — 23 августа 1943 г.). К 75-летию подвига советских солдат и тружеников тыла. – СПб.: ГАЛАРТ+, – 2018. 480 с
20. Лопуховский, Л. Н. Прохоровка: без грифа секретности / Л. Н. Лопуховский. – М.: Яуза, ЭКСМО, – 2005. – 616 с.
21. Маркин, И. И. Курская битва / И. И. Маркин. – М.: Воениздат, – 1958. – 294 с.
22. Мощанский, И. Б. Крупнейшие танковые сражения Второй мировой войны. Аналитический обзор / И. Б. Мощанский. – М.: Вече, – 2011. – 352 с.
23. Олейников, Г. А. Прохоровское сражение (июль 1943). Что действительно произошло под Прохоровкой: (военно-исторический очерк) / Г. А. Олейников. — СПб.: Нестор, 1998. — 99 с.
24. Падерин А. А. Курская битва в оценках западных историков: к 70-летию великого сражения // Вестник МГИМО университета. – 2013. – № 5(32). – С. 90–100.
25. Палевич Д. Я. Контрудар 5-й гвардейской танковой армии под Прохоровкой в июле 1943 года / Д. Я. Палевич: дисс... канд. ист. наук. – М., 1952. – 235 с.
26. Прохоровка – взгляд через десятилетия. Книга Памяти погибших в Прохоровском сражении. – М.: Фонд «Народная память», 2002. – 800 с.
27. Рипли, Т. История войск СС. 1925–1945 / Т. Рипли. – М.: ЗАО Центрполиграф, – 2009. – 351 с.
28. Ротмистров, П. А. Танковое сражение под Прохоровкой / П. А. Ротмистров. — М.: Воениздат, – 1960. — 108 с.
29. Селиванов, Ф. Т. Курская битва / Ф. Т. Селиванов. – М.: Политиздат, 1956. – 184 с.
30. Теппель, Р. Курск 1943: Величайшая битва Второй мировой войны / Р. Теппель. – М.: Вече, – 2019. – 304 с.
31. Томзов, А. Потери бронетехники группы армий «Юг» в Курской битве // Танковый удар. Советские танки в боях. 1942—1943. Сборник. — М.: Яуза, Эксмо, – 2007. — С. 312–336.
32. Шоултер, Д. Броня и кровь. Битва на Курской дуге / Шоултер Д. – М.: АСТ, – 2013. – 351 с.
33. Эванс, Р. Третий рейх. Дни войны. 1939–1945 / Р. Эванс. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, – 2011. – 942 с.
34. Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg / Hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt. – Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, – 1988. – 1319 s.
35. Wheatley B. Surviving Prokhorovka: German armoured longevity on the Eastern Front in 1943–1944 // Journal of Intelligence History. – 2020. – С. 24-32.
36. Wheatley, B. The Panzers of Prokhorovka: The Myth of Hitler’s Greatest Armoured Defeat. — [Oxford]: Osprey Publishing, – 2023. – 320 p.

## УЧАСТИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОДА МАЛЬСАГОВЫХ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается жизнь и судьба представителей рода Мальсаговых, участников Великой Отечественной войны. Статья несёт как информационно-познавательный характер, так и патриотический, и предназначена для сохранения памяти об участниках Великой Отечественной войны.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, ингуши, Мальсаговы, патриотизм, сражение, подвиг.

**H. R. Malsagova, M.B. Dolgieva**

### THE THEME OF PARTICIPATION OF REPRESENTATIVES OF THE MALSAGOV FAMILY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR

**Abstract.** The article deals with the life and fate of representatives of the Malsagov family, participants of the Great Patriotic War. The article has both informative and patriotic character and is intended to preserve the memory of the participants of the Great Patriotic War.

**Key words:** Great Patriotic War, Ingush, Malsagovs, patriotism, battle, feat.

Великая Отечественная война является одной из самых героических и трагических страниц в истории нашей страны. Советский народ с небывалым подъёмом патриотизма сорвал планы агрессора, разгромил врага и сорвал захватнические планы фашистской Германии.

В этом году мы будем отмечать 79-летие со дня Великой Победы, когда все человечество было избавлено от нацистской угрозы. К сожалению, с каждым днем, все меньше остается среди нас участников этих славных сражений – фронтовиков, партизан и тружеников тыла. Весь советский народ, и стар и млад встали на борьбу за независимость Родины. Свой вклад в Великую Победу внес и ингушский народ. Память о войне не может существовать без памяти о ее участниках. В своей статье мы хотим рассказать об участниках Великой Отечественной войны уроженцев Ингушетии из рода Мальсаговых. Многие представители этого рода защищали свою родину самоотверженно и мужественно. Одним из активных участников войны был – Абдул-Керим Хаджимурдович Мальсагов.

Абдул-Керим Хаджимуратович родился в 1917 году в с.п. Гамурзиево Назрановского района ЧИАССР. После смерти его отца мать Гуширхан одна воспитала шестерых детей.

10 октября 1939 года Абдул-Керим Хаджимуратович был призван Назрановским РВК ЧИАССР в армию. С 1940 по 1941 годы он являлся курсантом Харьковского военно-политического училища.

После окончания Харьковского ВПУ был направлен в распоряжение Военного совета Киевского-особого военного округа. Он служил в составе 656 стрелкового полка 117 стрелковой дивизии. Своё первое боевое крещение он получил в городе Житомире. Не долго пришлось воевать Абдул-Кериму Мальсагову, так как в августе 1942 года он пропал без вести. По запросу родственников в Центральный архив МО была выдана справка от 27 ноября 2003 года о том, что Мальсагов Абдул-Керим, пропавший без вести в августе 1942 года, исключён из офицерского состава приказом ГУК МВС за номером 01380 от 29.05.46 г.

Часто своего брата Абдул-Керима вспоминает сестра Дугурхан Хаджимурадовна Мальсагова. Она до сих пор помнит и чтит память о брате, которого часто видит во сне. «На протяжении всей своей жизни я хранила драгоценные воспоминания о брате, и буду дорожить ими, пока я жива», – говорит Дугурхан [2].

«Из всех снов, которые мне снились, только один оставил отпечаток в моем сердце. Помню, что перед восходом солнца я решила навестить брата в госпитале. Войдя в его палату, первым, что я увидела, была кровать, на которой лежало постельное белье, пропитанное кровью. Около этой кровати стоял Абдул-Керим, и в неподвижном состоянии смотрел мне прямо в глаза. В его взгляде я чувствовала одиночество и грусть... Затем, со слезами на глазах я спросила у него, почему тебя так долго не было дома? Ведь вся семья ищет тебя и тоскует по твоему отсутствию. И даже после сказанных мною слов, ответа я не получила. Последний раз и лишь во сне, мне удалось крепко обнять и поцеловать своего брата» [2].

Она рассказывает, что «Абдул-Керим, отличался добрым нравом и честностью. Далее она вспоминает, что в период учебы Абдул-Керим часто навещал родных. Потухшие глаза мамы начинали блестеть от радости. Вернувшись в очередной раз, домой, Абдул-Керим оставил дома свою военную форму и фотографии. Семья бережно хранила их долгие годы» [2]. Почти каждый день, мать с сестрой открывали комод, где лежали его вещи и просматривали их. Они смогли их сохранить и привезти из депортации, но потеряли в огне пожаров войны в Грозном в 1990-е годы. В годы депортации родным удалось сохранить единственную фотографию Абдул-Керима.

Далее со слезами на глазах она вспоминает о письме-открытке за его подписью. На штемпеле стоит («-774 110) (Киев – 1 ССР ПРОС ОТД. СССР»). Где было написано: «Привет всем от меня! Нахожусь, жив, здоров. Новостей нет. Не скучайте. Лежу в Киеве в Октябрьской больнице. Твой брат». Подпись – 6 (VII – 1941 года). Номер «Л» соединения и части – 165 с. д. 62 с.п. Это было последнее письмо от Абдул-Керима Хаджимурадовича.

Семья Мальсаговых не хотела мириться с тем, что Абдул-Керима нет в живых. Его старший брат Мажит активно продолжал поиски брата. Он обратился в Центральный Архив Министерства обороны СССР, в Подольск, так как это была последняя надежда, на которую так уповала семья Мальсаговых, но и она оказалась тщетной. Упорство и настойчивость в поисках Абдул-Керима Хаджимурадовича Мальсагова не дали результатов. Кому-то удалось найти своих родных и обрести покой и в тоже время душевное равновесие, но только не семье Абдул-Керима. Ведь неслучайно Британский писатель Джаспер Форде сказал, что «По-настоящему человек умирает только тогда, когда о нем забывают» [3,30].

Мы хотим рассказать еще об одном представителе рода Мальсаговых – Адиль-Герее Заурбековиче Мальсагове. Он родился в 1923 году в г. Орджоникидзе. Воспитывался Адиль-Герей в образованной семье, Заурбека Куразовича Мальсагова и ученого историка Тамары Тонтовны Укуровой, которые являлись выдающимися представителями ингушского народа.

Родители Адиль-Гирея внесли огромный вклад в становление и развитие ингушской государственности. Отец Адиль-Гирея Заурбек Куразович Мальсагов был видным государственным деятелем. Он возглавлял Минпросвещения Горской республики, был директором Ингушского НИИ краеведения, основателем национальной газеты Сердало. Заурбек подготовил ряд учебников, грамматику ингушского языка, стоял у истоков создания ингушского алфавита и в последующем в его доработке. Адиль-Гирей был единственным сыном родителей, но, несмотря на это, они дали своему сыну хорошее образование и привили достойные качества, такие как патриотизм, преданность, выносливость, смелость, мужество.

Таким образом, благодаря поддержке родителей и своему упорному труду, Адиль-Гирей с отличием окончил среднее общеобразовательное учреждение. После окончания школы Адиль-Герей успешно, сдав экзамены, поступил в Московский университет Международных отношений. Однако получить образование ему не удалось, так как в первые же дни войны, не достигнув 18 лет, он ушел на фронт добровольцем.

Адиль-Гирей принимал участие в боях за Сталинград. Сражался он храбро и мужественно. Получив несколько ранений, что не сломило в нем героизм и бесстрашие, он со своей танковой частью активно принимал участие в знаменитой Курско-Орловской битве. Так, 27 августа 1943 года его танковый экипаж участвовал в штурме при освобождении древнерусского города Севска. Бои велись весьма ожесточенным образом и не щадили никого. Многие матери, отцы, братья лишились своих сыновей, в этом бою потеряла единственного сына Адиль-Герее и семья Заурбека и Тамары Мальсаговых [5].

Смерть единственного сына для Тамары Тонтовны и Заурбека Куразовича стала огромным потрясением. Позже мать писала: «Он унёс с собой мою надежду и желание жить, потому, как смысл своей жизни я видела в сыне» [5].

Ингушская народная пословица гласит: «Война не рождает сыновей, она их забирает». Забрала она у Тамары Тонтовны и Заурбека Куразовича и их единственное продолжение, оборвала нить родословной известной семьи ученых Мальсаговых [5].

Еще одним достойным представителем своего рода, настоящим патриотом своей страны и искренним сыном ингушского народа был участник Великой Отечественной войны – Туган Хаджимохович Мальсагов.

«Родился он в 1912 году в сельском поселении Альтиево Назрановского округа Терской области. В 1932 году Туган Хаджимохович поступает в педагогический техникум Ингушской автономной области во Владикавказ. Окончив его в 1936 году, он начинает свою трудовую деятельность и активно включается в общественно политическую жизнь республики.

После объявления о начале Великой Отечественной войны, несмотря на освобождение от воинской обязанности, Туган Хаджимохович Мальсагов, приняв самостоятельное решение, уходит на фронт добровольцем. Откуда его направляют в военно-политическое училище в Ростове-на-Дону, а позже, уже в звании старшего лейтенанта, – на Южный фронт политруком роты 1151 полка 343-й стрелковой дивизии действующей Красной Армии.

Героическая оборона Кавказа имела важное военно-политическое и стратегическое значение. У поселка Чалтырь Ростовской области, на пути от Таганрога до Ростова-на-Дону воевал полк политрука, старшего лейтенанта Тугана Мальсагова.

Сражался он с особым мужеством и безграничной смелостью, что вызывало подъем военного духа у солдат. В одном из боев Туган Хаджимохович получил глубокое ранение в руку, что стало причиной приостановления его военной деятельности» [6,133].

Таким образом, Тугана Хаджимоховича Мальсагова демобилизовали как инвалида II группы. Несмотря на ранение, он старался приносить пользу своему народу. Ничто не смогло сломить в нем преданное отношение к родине, к которой он относился с любовью и уважением.

После окончания войны Туган Хаджимохович активно занимался сбором материалов и информации об участии своих земляков в Великой Отечественной войне. Так, благодаря проделанной работе и труду Тугана Мальсагова было выявлено огромное количество неизвестных имен ингушей, участников Великой Отечественной войны. [6]

В 1973 году осенью по инициативе Тугана Мальсагова был открыт народный музей, узаконенный Министерством культуры РФ лишь в 1978 году как Назрановский музей «Боевой и Трудовой Славы» [4,355].

Подводя итог, следует сказать, что ингушский народ, наряду с другими народами СССР, мужественно и стойко защищал свою Родину от немецко-фашистских захватчиков, и представители рода Мальсаговых внесли свой вклад в общее дело Великой Победы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Албогачиева,, П, Сталинградская битва // Ингуши участники сталинградской битвы. URL: <https://gazetaingush.ru/obshchestvo/ingushi-uchastniki-stalingsradskoy-bitvy> (Дата обращения 10. 01 2024 г)
2. Воспоминания сестры Дугурхан Хаджимурадовна Мальсаговой.
3. Джаспер Форде, «Кладезь Погибших Сюжетов или марш генералов», Москва: Эксмо ; Санкт-Петербург : Домино, – 2008 – 505 с.
4. Мальсагов, А.У Ингуши. Краткая история, их участие в войнах России / – Пятигорск: РИА КМВ, 2005 – 405с.
5. Оздоева, М. Тамара Тонтовна Мальсагова — автор идеи «привлечь Булгакова к театральной группе как драматурга. URL: <https://gazetaingush.ru/obshchestvo/tamara-tontovna-malsagova-avtor-idei-privlech-bulgakova-k-teatralnoy-truppe-kak> (дата обращения 4.02.2024 г.)
6. Яндиева Т.У. Ингушетия в Великой Отечественной войне, Ростов-на-Дону, Южный издательский дом, – 2010 – 277 с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ  
О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ФЕНОМЕНА  
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны. Приводятся виды деятельности и мероприятий, которые направлены на актуализацию воспоминаний о прошлом. В статье приставлен культурно-исторический проект «Фронтowymi дорогами Черноземья», целью которого является осуществление популяризации фактов о Великой Отечественной войне.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, историческая память, социокультурное пространство, воспитание, поколение, культурно-исторический проект

A.R. Melnikova, O.A. Kotlyarova

SPECIFICITY OF FORMATION OF HISTORICAL MEMORY ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A PHENOMENON OF SOCIO-CULTURAL SPACE

**Abstract.** The article discusses the features of the formation of historical memory about the events of the Great Patriotic War. Types of activities and events that are aimed at updating memories of the past are given. The article contains a cultural and historical project “Front-line roads of the Black Earth Region”, the purpose of which is to popularize facts about the Great Patriotic War.

**Key words:** Great Patriotic War, historical memory, sociocultural space, education, generation, cultural-historical project.

Историческая память в современном пространстве является основой культурной преемственности поколений. Общественные субъекты сохраняют знания о значимых исторических событиях и деятелях. Представители эпохи делятся опытом и передают традиции новому поколению. Социокультурное пространство в данном контексте выступает ментальным выражением социальных связей, которые образуют пространственно-временную целостность. Данное пространство является в первую очередь сетью коммуникаций, которая нацелена на формирование коллективного мышления.

Историческая память способна охватить воспоминания примерно трех живущих поколений. Зачастую она базируется на личном опыте, то есть субъективном аспекте. Основой исторической памяти является «живая» история, которая чаще всего фрагментарна, уникальна и охватывает непродолжительный период времени [5].

Проблема сохранения и популяризации исторического наследия становится все более актуальной в настоящее время. Анализируя механизмы формирования исторической памяти, нужно грамотно определить роль и достоверность информационных каналов. Изучением данного вопроса занимались Я. Ассман, Г.А. Бордюгов, Л.Н. Мазур и другие [1, 2, 5].

Сохранение исторической памяти неотъемлемо связано с формированием особого мировоззрения, ценностей с опорой на опыт прошлого. Само понятие «память» представляет собой сложный психический процесс, который проявляется в сохранении и воспроизведении опыта прошедшей эпохи страны и народа. Коллективная память поддается контролю и, к сожалению, подмене понятий, в зависимости от того, кто искажает исторические факты и каким образом интерпретирует исторические события.

Великая Отечественная война – важнейшее событие XX века, которое, несомненно, оставило след в истории Российского государства. Это достояние народа и прошлое нашей страны. Каким бы трудным оно не было, важно сохранить память. В годы беспощадной и кровопролитной

борьбы наш народ нашел силы в любви и преданности своей Отчизне, в крепкой дружбе народов, а также в убежденности в справедливости и правоте нашей борьбы.

Единство фронта и тыла и чувство патриотизма помогли не только стойко выдержать жестокие испытания, но и ощутить нравственно-духовный подъем в обществе [9]. Величие победы в войне представляется все более масштабным с каждым годом. Именно поэтому память о подвиге нашего народа и объективном историческом прошлом должна быть сохранена.

Еще в самом начале Великой Отечественной войны СССР удалось усилить свои позиции благодаря достижению единства всех наций. Общество должно иметь четкое понимание того, что без победы над фашизмом не было бы свободного развития мировых цивилизаций, и воля человека была бы подавлена.

Каким образом осуществляется формирование исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны? Конечно, через воспитание молодого поколения, которое осуществляется на базе центров, исторических клубов и, разумеется, учебных заведений. Для школьников и студентов проводятся лекции, семинары и иные просветительские мероприятия, целью которых является формирование представлений о событиях Великой Отечественной войны.

Воспитание молодежи также осуществляется благодаря встречам с ветеранами, участниками и современниками военных событий. При беседе с ними возникает чувство гордости, а также скорби и грусти о тех, кто так и не вернулся с войны к своим родным. Встречи с ветеранами прививают чувства благодарности и ответственности.

Воспоминания очевидцев, письма, личные дневники – все это, несомненно, является отражением тех сложных времен, и их прочтение позволяет узнать больше о судьбах простых людей, о жизни и быте народа. Данный вид документов освещает всю правду о событиях Великой отечественной войны с эмоциональным окрасом.

Представления очевидцев об эпохе зачастую имеют форму устных рассказов, которые впоследствии закрепляются в сознании последующих поколений [5, с. 249]. Воспоминания простых людей позволяют дать ответ на очень сложные для понимания вопросы: «почему наши предки жертвовали своей жизнью и здоровьем за Родину?», «что позволяло не падать духом и стоять до победного конца?», «как люди находили силы и стремились выжить?».

Просмотр документальных фильмов военных лет или кинохроники дает возможность погрузиться в события Великой Отечественной войны глазами тех, кто принимал непосредственное участие в ней. Кинохроника фиксировала эпизоды трудных дней для нашей страны – всю правду без прикрас. Таким образом, кинематографический материал формирует коллективную память. Люди, посмотревшие кинохронику военного время, будут испытывать чувства сопереживания, а ужасы, запечатленные на камеру, потрясут мировосприятие [8, с. 20].

В ЕГУ им. И.А. Бунина (г. Елец, Липецкая область) проводятся открытые мероприятия, викторины и акции, направленные на сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне. Школьники и студенты делятся личными историями, готовят проекты о своих героях, о судьбах членов своих семей, которым пришлось столкнуться с жестокими реалиями военного времени.

Большую роль в сохранении памяти о Великой Отечественной войне занимает проведение исторических реконструкций. Зачастую их организуют различные исторические клубы в дни памятных дат войны. Молодое поколение охотно принимает участие в подобных мероприятиях, поскольку они позволяют проникнуться и прочувствовать атмосферу той трудной эпохи.

В ЕГУ им. И.А. Бунина проводятся открытые мероприятия, викторины и акции, направленные на сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне. В преддверии Дня Победы и дня освобождения г. Ельца от немецко-фашистских захватчиков (9 декабря) в университете проводятся викторины: «О том, что было, не забудем» и «Город, опаленный войной». Университет организывает творческие конкурсы, например, «Память сильнее времени». Ученики школ и студенты читают стихотворения, исполняют музыкальные произведения, рисуют плакаты. Школьники и студенты делятся личными историями, готовят проекты о своих героях, о судьбах членов своих семей, которым пришлось столкнуться с жестокими реалиями военного времени. В читальном зале библиотеки ЕГУ им. И.А. Бунина часто проходят выставки, посвященные событиям Великой Отечественной войны. Для студентов организуются показы фильмов на военную тему. По-

добные мероприятия направлены на сохранение исторической памяти о великом подвиге нашего народа в борьбе с фашизмом.

Активная деятельность по увековечиванию событий ВОВ происходит и на просторах интернета. Наше студенческое сообщество подготовило проект «Фронтовыми дорогами Черноземья», который представляет собой группу в социальной сети «ВКонтакте», целевой аудиторией которого являются школьники 12-17 лет [7]. Предполагается вовлечь примерно 200 участников. Сроки реализации проекта: сентябрь 2022 – август 2024. Нам уже удалось привлечь более ста участников разной возрастной категории, которые неравнодушны к истории малой родины.

Сообщество предполагает интерактивно-познавательную среду. Проводится реализация рубрик сообщества по мемориальному комплексу Городов воинской славы. Наша задумка состоит в освящении значимых сражений на указанной территории, ярких личностей, принимавших непосредственное участие в этих сражениях. Вместе с тем, в наш проект входит публикация архивных снимков, воспоминаний очевидцев, упоминание памятников культуры. При отборе информации мы использовали архивные материалы, фото и видеоконтенты, исторические источники, а также электронные ресурсы [3].

Актуальность нашего проекта заключается в том, что в современном мире всё чаще обостряются военные конфликты. Популяризация военно-исторической реальности позволяет поднять проблему сохранения исторической памяти, что очень важно. Подростки должны знать «в лицо» своих земляков, которые твёрдо стояли на защите своей Родины. Немаловажно минимизировать риски фальсификации истории, которая в последнее время приобретает всё более масштабный характер [4]. Наш проект представляет уникальную возможность, в связи с масштабами городской агломерации, в более широкой призме обратить внимание подрастающего поколения на проблему жизни простых людей в ходе тяжелейших испытаний ВОВ.

Проект призван к повышению чувства ответственности за судьбу Родины. Мы стремимся внести вклад в освещение истории событий времен ВОВ на территории Центрального Черноземья и увековечить память о героях.

Цель определила следующие задачи культурно-просветительского проекта:

- 1) развивать патриотические чувства;
- 2) воспитывать у молодого поколения ценности гражданственности, патриотизма, толерантности, определяющие модель их жизненного поведения;
- 3) сохранять и развивать чувства гордости за свою страну и народ;
- 4) изучать героическое прошлое нашей страны.

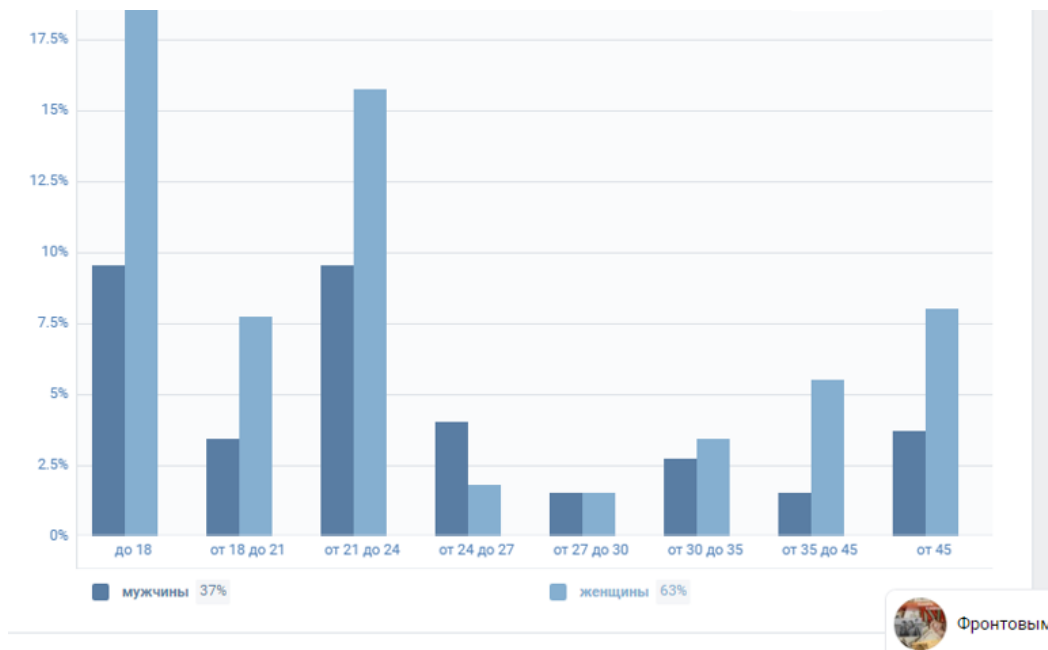
Результатом культурно-исторического проекта является сообщество в социальной сети «ВКонтакте» для организации деятельности участников, на которых направлены выдвинутые задачи концепта. Фронтовыми дорогами Черноземья – это открытая группа, в которую может вступить любой пользователь, неравнодушный к истории своего края. В сообществе содержится описание, которое позволяет сориентировать аудиторию – понять, о чем данный проект и каковы его основные задачи [7].

Мы уже внесли справку о военной истории таких городов, как Воронеж, Орел, Курск, Белгород и Елец. Также мы будем включать информацию и о других населенных пунктах Центрального Черноземья, которые внесли большой вклад в общую победу.

В сообществе также проводятся опросы, которые позволяют узнать интересы аудитории, выяснить их мнение по какому-либо вопросу или просто поднять активность в сообществе. Такая форма работы позволяет нам понять, какие вопросы истории нуждаются в большем освещении [4, с. 19].

Любопытно взглянуть на статистику. В основном к сообществу присоединилась аудитория возраста до 18, также большое количество молодых людей до 24 лет (Рисунок 1).





**Рис. 1. Половозрастная характеристика участников сообщества «Фронтовыми дорогами Черноземья» в социальной сети «ВКонтакте»**

Сообществом интересуются представители разных регионов, в частности Центрального Черноземья. Это связано с тем, что сообщество освещает региональную историю, которая интересна жителям представленных городов (Рисунок 2).

город	количество
Елец	33.10%
Воронеж	20.00%
Новый Оскол	12.41%
Лиски	5.52%
Липецк	5.52%
Другие	23.45%



**Рис. 2. Процентное соотношение участников сообщества «Фронтовыми дорогами Черноземья» в социальной сети «ВКонтакте» в соответствии с городом проживания**

В завершении необходимо сказать о том, что проект прямым образом способствует популяризации исторической науки в молодёжной среде через инновационные методы вовлечения. Мы стремимся сформировать у молодого поколения чувство причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России в региональном контексте.

В заключении необходимо сказать о том, что чувство патриотизма и любви к Родине закладывается с самого детства посредством воспитания, разговоров с родителями, и, конечно, в стенах учебных заведений. Приобщение к нравственным нормам и формирование мировоззрения – это процесс непростой, требующий много времени. Систематическая работа по сохранению исторической памяти позволит построить ту самую непрерывную связь между поколениями [8]. Молодые люди должны знать в лицо своих героев, которые отдали жизни за наше светлое будущее. Не стоит забывать о том, что победа над фашизмом досталась нашему народу слишком дорогой ценой. Несомненно, героизм, мужество, доблесть и отвага не подвластны времени. Долг нашего поколения состоит в том, чтобы передать память о подвигах наших предков. Стать хранителями прошлого наших дедов и прадедов, которые сохранили мир на земле.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман; пер. с нем. М.М. Сокольский. – М.: Языки славянской культуры, – 2004. – 368 с.
2. Бордюгов, Г.А. «Войны памяти» на постсоветском пространстве / Г. А. Бордюгов ; предисл. А. Касаева. – М.: АИРО-XXI, – 2011. – 255 с.
3. Гладких, З.И. Искусство периода Великой Отечественной войны как источник духовно-нравственного воспитания личности // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского государственного университета. – 2020. – № 2 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-perioda-velikoy-otechestvennoy-voyny-kak-istochnik-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-lichnosti/viewer> (дата обращения 23.11.2023).
4. Кулиш, В.В. Функционирование исторической памяти в жизненном самоопределении выпускников школ современной России: (по материалам социологических исследований в Алтайском крае): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук / В.В. Кулиш. – Барнаул, – 2011. – 22 с.
5. Мазур, Л.Н. Образ прошлого: формирование исторической памяти // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (117). – С. 243-256.
6. Миллер, А.И. Политика памяти и историческая наука // Российская история. – 2018. – № 5. – С. 128-140.
7. Сайт культурно-просветительского проекта «Фронтовыми дорогами Черноземья». – URL: <https://vk.com/club217720147> (дата обращения: 26.11.2023).
8. Тощенко, Ж.Т. Что происходит с исторической памятью о Великой Отечественной войне? // Социологические исследования. – 2020. – № 5. – С. 18–22.
9. Чураков, Д.О. Победа советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов: пособие по учебной дисциплине «Новейшая отечественная история» / Д.О. Чураков, А.М. Матвеева. – М: Прометей,– 2016. – 224 с.

**Е.В. Прокофьева, А.Е. Фастовецкий**

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА СССР В ОБЛАСТИ КИНОИСКУССТВА В 1920-е гг.

**Аннотация.** В статье анализируется политика большевиков в отношении киноискусства в 1920-е гг. Политика партии в данной сфере рассматривается как некий компромисс между экономическими реалиями нэповского периода и идеологическим курсом, взятым после Октября 1917 г.

**Ключевые слова:** Культура нэпа, киноискусство, кинематограф, социалистическая идеология, большевики.

**E. V. Prokofeva, A.E. Fastovetsky**

## THE STATE POLICY OF THE USSR IN THE FIELD OF CINEMATOGRAPHY IN THE 1920s.

**Abstract.** The article analyzes the policy of the Bolsheviks in relation to cinematography in the 1920s. The party's policy in this area is considered as a kind of compromise between the economic realities of the NEP period and the ideological course taken after October 1917.

**Key words.** NEP culture, the art of cinema, cinematography, socialist ideology, Bolsheviks.

После революционных событий октября 1917 г. культурная политика страны обрела свою идеологическую форму и двинулась в направлении, определенном партией большевиков. Культура является основой формирования гражданской идентичности, именно этот фактор послужил причиной определения советской властью развития образования и искусства одной из первоочередных задач нового правительства.

Изменения, которые стремительно происходили в сфере культуры после революции, в 1920-е гг. имели свое продолжение в рамках плана «культурной революции». Данное понятие появилось еще в ходе Октябрьской революции 1917 г. и обозначало коренные изменения в социально-экономическом укладе, общественном управлении, а также политической системе государства, которые должны были отражаться в повседневности каждого советского человека. Основная суть такой революции заключалась «в приобщении масс трудящегося населения к управлению хозяй-

ственной и общественной жизнью станы, а также в широком развитии социального творчества» [11].

Большевики объявили «культурную революцию» лишь в 1923 г. В соответствии со взглядами партии, такой переворот в области культуры являлся основой рождения и воспитания «нового человека», а также фундаментом для построения социалистического общества, т.к. в сфере культурного строительства перед руководством страны стояли задачи построения новой, социалистической культуры. С подачи партийного руководства активно развивались в этот период различные творческие направления. Особую же популярность в 1920-е гг. среди деятелей искусства и советских граждан обрело искусство кино как способ наглядного, но при этом метафорического отражения окружающей действительности и духа эпохи, а также как способ увидеть на экране обычного человека, который становился движущей силой нового общественного порядка. Советский кинематограф внес значительный вклад в развитие искусства кино в целом. Он способствовал формированию и развитию советской кинокультуры как культурного феномена. Основы кинопроизводства СССР были заложены в 1920-е гг., когда создавался фундамент культурного развития всей советской эпохи.

Советское правительство стало искать различные рычаги воздействия на общественное восприятие идей, пропагандируемых большевиками. Культурное строительство стало основой формирования новой идентичности общества, немалую роль, в становлении которой сыграл кинематограф, являющийся наглядной формой агитации и пропаганды. Как отмечал В.И. Ленин: «...Из всех искусств для нас важнейшим является кино» [7].

Система государственного управления кинопроизводством начала формироваться в первые годы после революции. Так, 27 августа 1919 г. СНК РСФСР был утвержден декрет «О переходе кинематографической промышленности в ведение «Народного комиссариата просвещения» [3], который закрепил переход дореволюционных киностудий и принадлежавшего им кинооборудования в собственность государства. Следующим шагом партии в этом вопросе стало создание 18 сентября 1919 г. аппарата управления советской киноотрасли – Всероссийского фотокинематографического комитета (далее – ВФКО) в составе Наркомпроса. На местах также существовали органы, руководящие процессом развития кинопроизводства – окружные фотокинокомитеты и киносекции, подчинявшиеся ВФКО. Следует подчеркнуть, что главная задача комитета – «создание пропагандистских кинопрограмм, а также съемка хроники» [1].

Создавались в этот период и художественные картины, пропагандирующие социалистические, коммунистические идеи. Так, в 1918-1920 гг. было выпущено более 200 специальных и хроникальных кинолент («На Красном фронте», «Петроград на страже революции» и др.). При этом как документальные, так и художественные кинокартины должны были нести образовательную функцию и быть полезными для развития кругозора советских граждан, а также активно продвигать в массы основы социалистической идеологии [5].

Примечательны были способы распространения кинофильмов. В данную эпоху одной из специфических форм показа кинолент стали агитпоезда и агитпароходы, которые активно использовались как в организационной, так и в агитационной работе партии с населением [5]. Использовать в таких целях железнодорожный и водный транспорт предложил В. И. Ленин. Агитпоезда и пароходы имели сложную структуру и включали в себя множество функциональных отделов, таких как политотдел, информационный отдел, бюро жалоб, а также редакцию с типографией. Последняя печатала различные листовки, воззвания и даже газеты. На агитпоезде была и киноустановка, позволявшая демонстрировать кинофильмы, что позволяло наглядно и массово транслировать лозунги пропаганды, распространяя социалистические идеи более интенсивно.

Появились в 1920-е гг. и так называемые кинопередвижки, которые являлись, своего рода, мобильными установками, способными демонстрировать фильмы в уличных условиях или в небольших помещениях, что, несомненно, способствовало популяризации кино в малых населенных пунктах [2]. Следует отметить, что контроль над развитием киноискусства с 1920 г. взял Отдел агитации и пропаганды при ЦК РКП (б), т.к. кинематограф играл большую роль в формировании «новой культуры» и становлении «нового общества» [1].

Переход большевиков к нэпу в марте 1921 г. определил дальнейшее развитие советского искусства, в частности кино. Сделанный большевиками «шаг назад», заключающийся в возвраще-

нии к некоторым элементам рыночной экономики, давал значительный импульс развитию советского кинематографа в 1920-е гг. Следует отметить, что 19 декабря 1922 г. ВФКО Наркомпроса постановлением Совнаркома был преобразован в государственный комитет по кинематографии – «Госкино», который руководил кинопроизводственной сферой и обладал функциями цензора. В 1926 г. в стране появилось акционерное общество «Совкино», просуществовавшее вплоть до конца 1930-х гг. Созданы были прокатные конторы как государственные, так и частные. Данный шаг способствовал развитию советского кинопроизводства и росту количества кинотеатров [9].

Для частных прокатчиков устанавливалось четкое соотношение времени для показа фильмов разной направленности. Развлекательные фильмы и картины, пропагандирующие социалистические идеи, должны были демонстрироваться аудитории в равной степени [13]. Так, постепенно создавалась определенная система показа агитационных фильмов и развлекательного кино, в рамках пропагандистской работы партии и реалий, сформированных нэпом, в которой должны были чередоваться и четко регламентироваться, как фильмы агитационного содержания, так и художественные фильмы различных жанров. Зачастую художественная составляющая и идейная направленность кинокартин объединялись в рамках захватывающего, но при этом «жизненного» сюжета.

В 1920-е гг. продолжается процесс идеологизации культуры. Несмотря на широкое распространение тогда различных стилистических форм, в процессе создания кинофильмов, как и в других отраслях искусства, в этот период руководством советского государства устанавливается единая идеологическая норма, в соответствии с которой все элементы дореволюционного быта изображались, как чуждые и инородные новому укладу жизни советского человека. Именно в годы нэпа происходит полное изменение идейного содержания кино. Деятели киноискусства в своем творчестве транслировали идеи воспитания «нового человека». Политика партии в данной сфере была направлена на идеологизацию кинематографа и превращение его в инструмент социалистического строительства [8].

Кинематограф в нэповский период развивался динамично: появлялись новые жанры, стилистические особенности и решения в системе кинопроизводства. В 1920-е гг. киноотрасль СССР проходила через период интенсивного развития и перемен, что привело к появлению таких знаковых фильмов, как «Серп и молот» В. Гардина, «Красные дьяволята» И. Перестиани, «Броненосец Потемкин» С. Эйзенштейна и др. Многие фильмы этого периода стали символами не только советской кинематографии, но и классикой мирового кинематографа. Зачастую целые сцены из фильмов данной эпохи, в частности из фильма «Броненосец Потемкин», цитировались последующими поколениями режиссеров. В современных отечественных и зарубежных фильмах, сериалах можно встретить аллюзии на классику советского кино тех лет.

Следует отметить, что развитие советской киноотрасли в 1920-е гг. происходило в условиях сложной экономической ситуации, а также стремительного политического развития, что сказалось на тематике и тоне кинопроизведений. Важнейшим направлением развития советской киноиндустрии 1920-х гг. была образовательная составляющая в пропагандистской деятельности среди широких слоев населения. Наряду с художественными кинопроизведениями, в этот период продолжается создание множества документальных и научно-популярных фильмов, а также кинохроник [5].

Главной темой художественных кинолент становились события, происходившие в общественно-политической плоскости [6]. Быт рабочих, стройки заводов и домов показывались в кинокартинах как естественные декорации для сюжета и отражали дух эпохи, который формировался в рамках распространения социалистической идеологии. Именно киносюжеты становились главной движущей силой агитации и пропаганды, неотъемлемой частью кинопроизведений тех лет.

Кинотеатры для людей становились местами отдыха, куда можно прийти и отвлечься от окружающей действительности [6]. Однако в этом и заключалась проблема аудиторного восприятия. Разрыв между лейтмотивом большинства фильмов и ожиданиями простых зрителей наблюдался именно в годы нэпа. Действительность, которая становилась инструментом пропаганды в форме кино-продукта, а также еще не успевшая должным образом развиться техническая составляющая кинопроизводства, зачастую не оправдывали всех ожиданий зрителей. С одной стороны, в некоторых кино-проектах Совкино, поднимаемые темы активно пропагандировали социалистиче-

ские идеи, но делали это слишком грубо (что несвойственно кино-языку) и прямолинейно, что, в свою очередь, вызывало обратный эффект. С другой стороны, многие кино-шедевры 1920-х гг., признанные сейчас классикой кино, являлись драматическими фильмами со сложной структурой сюжета, а запросы большинства зрителей были направлены на развлекательное кино с простым, но при этом захватывающим повествованием. Поэтому в этот период особенно популярными среди простых советских кинозрителей становятся преимущественно приключенческие боевики и комедии [12].

В прокаты советских кинотеатров в 1920-е гг. выходили и зарубежные фильмы («Жена фараона» Эрнста Любича, «Леди Гамильтон» и «Лукреция Борджиа» Рихарда Освальда, «Девушка из Стамбула» Тома Браунинга, «Три мушкетера» Фреда Нибло и др.), которые немного разбавляли специфику развлекательного кино. В связи с этим стала распространяться практика так называемого лекционно-разъяснительного метода [12]. Данный подход предполагал сопровождение кинопоказа политинформацией в лекционном формате, что способствовало формированию у зрителей нужного к определенному фильму отношения. С развитием советской кинопромышленности в последующие годы развивались и методы информационного контроля. Росло количество квалифицированных кадров, а вместе с этим росло и качество кинокартин, создаваемых в эти годы.

В нэповскую эпоху советский кинематограф одновременно переживал и свое рождение как инструмент пропаганды, и перерождение как искусство в новой форме постоянного эксперимента. Следует заметить, что создатели кинолента 1920-х гг. в своем творчестве использовали разные формы и средства для воздействия на чувства и эмоциональное восприятие зрителей. Данные приемы были частью пропагандистской работы. Фильмы таких выдающихся режиссеров, как С. М. Эйзенштейн, А. В. Ивановский, И. Н. Перестиани и др. развивали революционные темы в кинематографе тех лет, что являлось частью идеологического плана партии [1].

Так, в упомянутом выше фильме С. М. Эйзенштейна «Броненосец Потемкин» есть множество уникальных образов и сцен, которые наглядно, но при этом метафорически преподносят идеи, развиваемые сюжетом. Например, знаменитая сцена на Потемкинской лестнице, сцена с мраморным львом и, конечно же, момент, в котором перед зрителями предстал красный революционный флаг, раскрашенный вручную на черно-белой пленке. Этот образ сильнее всего вызывал эмоциональный отклик у советских граждан как ярчайший символ свершившейся революции. С помощью современных на том этапе технических средств съемки, различных подходов в постановке кадра, монтажа, а также музыкального сопровождения С. М. Эйзенштейн добивался более глубокого погружения в сюжет и лучшего его понимания зрителями [4]. Премьера фильма, приуроченного к 20-й годовщине событий первой русской революции, состоялась 5 декабря 1925 г. в Москве.

В целом при создании сюжета и образов персонажей в фильмах 1920-х гг. использовались такие подходы, как обобщение повествования и «резкий» монтаж. Обобщение позволяло авторам объединить разных по характеру и принадлежности персонажей в одну классовую группу, отражающую идеи одной из сторон классовой борьбы, которая, в свою очередь, становилась фундаментом рассказываемой истории. Фактором такого объединения, представленного в сюжетном поле, становилась идейная направленность этих групп. Персонажам приписывались общие мотивы, интересы и цели. Характерны для такого подхода ярко выраженные противоборствующие стороны, но при этом они как ключевые герои, двигающие сюжет, оставались лишь составной частью общего и неделимого целого. Яркие характерные черты персонажей кинокартин 1920-х гг. либо отсутствовали, либо представляли классовую группу в одном лице [10].

В кинофильмах этого периода мотивы и цели действий персонажей в кадре имели в основном революционную окраску как главной действующей силы. Сторона же противоположная, представляющая силы дореволюционной аристократии, не имела ярко выраженных черт, а выступала лишь в качестве противоположности (в основном показывается как «сила зла») основной действующей стороне – революционной [10]. Синтез популярных в то время у деятелей кино подходов – обобщение и быстрый монтаж – можно увидеть на примере еще одного фильма С. М. Эйзенштейна «Октябрь» [10]. В данной кинокартине ярко выраженное недовольство народных масс и его причины показаны в нарезке кадров, быстром монтаже, представляющих собой средство выражения авторской задумки. При этом как таковые мотивы стороны дореволюционного режима в

фильме не обозначены, о них потенциальные зрители и так знают. Примечательно, что противоположная революционным силам сторона в данной картине объединяет в себе совершенно разные слои населения, такие как буржуазия, горожане, военные царской армии и др. Все они представлены как единое целое, врагами пролетариата, которые определены как отдельная группа, но имеющая более индивидуальные черты в лице ее представителей.

Таким образом, в 1920-е гг. в кинематографии сложились совершенно новые подходы и средства выражения киноязыка, наполненного метафорами и сравнительными образами. При этом тенденция к разнообразию стилистических форм и изобразительных средств совмещались с процессом идеологизации, а также ужесточения контроля над развитием киноотрасли. Поэтому кино 1920-х гг. имело свои особенности, характерные периоду развития, но развивалось данное культурное направление в условиях социалистического строительства и в рамках пропагандистской работы большевиков.

Следует отметить, что именно в годы нэпа начали свой путь и приобрели всесоюзную известность режиссеры и операторы, сформировавшие неповторимый стиль советского кино. Неоценимый вклад в развитие киноискусства 1920-х гг. внесли Сергей Эйзенштейн, Дзига Вертов, Всеволод Пудовкин, Александр Довженко, Иван Перестиани, Григорий Козинцев и Леонид Трауберг, Александр Левицкий, Эдуард Тиссе и др. Деятели киноискусства с помощью новых, экспериментальных художественных средств в картинах, многие из которых стали классикой мирового кинематографа, искусно передавали дух эпохи, тем самым открывая путь будущим поколениям кинематографистов.

Таким образом, государственная политика СССР в области киноискусства в 1920-е гг. была направлена на формирование идеологического подхода к кинопроизводству. Для этого создавались органы управления данной сферой, а также идеологически выверенная система подготовки будущих профессиональных кадров. Следует отметить, что в годы нэпа в киноиндустрии наблюдался ряд важных тенденций, таких как развитие кинематографа как средства пропаганды и агитации в рамках построения социалистического общества, а также укрепление роли кино в развитии образовательной и культурной сферах.

Противоречивые процессы, протекающие в культуре, непременно влияли и на развитие других сфер общественной жизни. Имея общее представление о направлениях развития духовной сферы того или иного периода, можно выделить определенные закономерности в развитии социальной, политической и экономической сфер жизни общества, т.к. они всегда находятся в тесной взаимосвязи друг с другом. Безусловно, большую значимость для понимания процессов происходящих в обществе определенной эпохи имеет анализ изменений в области искусства, в частности киноискусства. Именно в 1920-е гг. стала складываться система, а также начали формироваться конкретные механизмы управления и влияния на сферу кинопроизводства, которые продолжили эволюционировать в течение всего советского периода. На киноэкранах появлялись образы и сюжеты, вдохновленные не просто новой политической реальностью, а самой жизнью и тягой авторов к отражению тех идей, которыми жило советское общество 1920-х гг.

Взяв под контроль всю культурную сферу, в ней уже не было места столь широкому разнообразию стилистических форм и выбору изобразительных средств. Ужесточение политики большевиков в различных отраслях культуры означало устранение противоречий в идеологическом и политическом планах партии, вызванных переходом в 1921 г. к нэпу, а также возвращение большевиков к изначальным задумкам культурного строительства. Нэп как противоречивое явление не вызывал у партийной верхушки нужного отклика и не показывал те результаты, которые нужны были партии к концу десятилетия. В глазах И. В. Сталина нэп не оправдал себя и к концу 1920-х гг. был свернут. После этого началось осуществление политики форсированной индустриализации и коллективизации, что привело к ужесточению контроля над всеми сферами общественной жизни, направлениями культуры и искусства, в частности и кинематографом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анискин, М.А. Становление советской системы кинопроизводства (1920–1930-е гг.) / М.А. Анискин//*Власть*.– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sovetskoy-sistemy-kinoproizvodstva-1920-1930-e-gg>(дата обращения: 11.02.2024).

2. Головнева, Е.В., Головнев, И.А. Научные поиски в советской кинематографии 1920-х–1930-х годов. (метод «параллельной кинозасъемки» анатолия терского)/Е.В.Головнева, И.А.Головнев // [Наука телевидения.](https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-poiski-v-sovetskoj-kinematografii-1920-h-1930-h-godov-metod-parallelnoy-kinozasemki-anatoliya-terskogo?ysclid=loh5kd7rw780423276) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-poiski-v-sovetskoj-kinematografii-1920-h-1930-h-godov-metod-parallelnoy-kinozasemki-anatoliya-terskogo?ysclid=loh5kd7rw780423276>(дата обращения: 03.03.2024).
3. Декрет Совета Народных Комиссаров о переходе фотографической и кинематографической торговли и промышленности в ведение Народного Комиссариата Просвещения. 27 августа 1919 г.// Изв. ВЦИК. – 1919. – № 193. – 2 сентября; Собр. Узак. – 1919. – № 44. – С. 433. – URL: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/95726-dekret-soveta-narodnyh-komissarov-o-perehode-fotograficheskoy-i-kinematograficheskoy-torgovli-i-promyshlennosti-v-vedenie-narodnogo-komissariata-prosvescheniya-27-avgusta-1919-g> (дата обращения: 11.02.2024).
4. Елисеева, Е.А. Визуальные метафоры в фильмах Сергея Эйзенштейна (20-е гг. XX века)/Е.А.Елисеева // [Вестник культуры и искусств.](https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnye-metafory-v-filmah-sergeya-eyzenshteyna-20-eg-gg-hh-v) – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnye-metafory-v-filmah-sergeya-eyzenshteyna-20-eg-gg-hh-v>(дата обращения: 12.03.2024).
5. Жбанкова, Е.В. Опыт реализации государственной политики в сфере музыкального, театрального искусства и кинематографа в России первых лет советской власти/Е.В.Жбанкова // [Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.](https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-gosudarstvennoy-politiki-v-sfere-muzykalnogo-teatralnogo-iskusstva-i-kinematografa-v-rossii-pervyh-let-sovetskoj-vlasti) – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-gosudarstvennoy-politiki-v-sfere-muzykalnogo-teatralnogo-iskusstva-i-kinematografa-v-rossii-pervyh-let-sovetskoj-vlasti>(дата обращения: 12.03.2024).
6. Жданкова, Е.А. Кинотеатры в СССР глазами зрителей: ожидания и повседневность в период нэпа (на материале анкетирования и социологических опросов, проведенных в кинотеатрах)/Е.А.Жданкова // Вестник Пермского университета. Серия: История. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kinoteatry-v-sssr-glazami-zriteley-ozhidaniya-i-povsednevnyy-v-period-nepa-na-materiale-anketirovaniya-i-sotsiologicheskikh-oprosov>(дата обращения: 03.03.2024).
7. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. / Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 5-е изд. – М.: Издательство политической литературы, 1964–1981. – URL:<https://marxism.online/lenin-complete-works/>(дата обращения: 11.02.2024).
8. Русаков, А.Ю., Шогенова, З.Х. Влияние эпохи новой экономической политики на развитие отечественного кинематографа/А.Ю.Русаков, З.Х.Шогенова // [Петербургский экономический журнал.](https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-epohi-novoy-ekonomicheskoy-politiki-na-razvitie-otechestvennogo-kinematografa) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-epohi-novoy-ekonomicheskoy-politiki-na-razvitie-otechestvennogo-kinematografa> (дата обращения: 28.02.2024).
9. Сердюков, Д.Л. Государственное регулирование кинематографии Российской Федерации в исторической динамике/Д.Л.Сердюков // [Петербургский экономический журнал.](https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-regulirovanie-kinematografii-rossiyskoj-federatsii-v-istoricheskoy-dinamike) – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennoe-regulirovanie-kinematografii-rossiyskoj-federatsii-v-istoricheskoy-dinamike> (дата обращения: 12.03.2024).
10. Смирнов, А.В., Казакова, И.Л. Конструирование фигур политического дискурса в советском кинематографе 1920-х гг./А.В.Смирнов,И.Л.Казакова // [Международный журнал исследований культуры.](https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-figur-politicheskogo-diskursa-v-sovetskom-kinematografe-1920-h-gg) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-figur-politicheskogo-diskursa-v-sovetskom-kinematografe-1920-h-gg> (дата обращения: 12.03.2024).
11. Фролов, А.А., Аксенов, С.И. «Культурная революция» в СССР: идеология, практика, результаты (1920–1930-е годы)/ А.А. Фролов, С.И. Аксенов // Революция и эволюция: модели развития в науке, культуре, обществе. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-revolutsiya-v-sssr-ideologiya-praktika-rezultaty-1920-1930-e-gody> (дата обращения: 12.03.2024).
12. Ханжов, С.В. Кино и властный дискурс в СССР 20-х – первой половины 30-х годов XX века/ С.В. Ханжов // [Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.](https://cyberleninka.ru/article/n/kino-i-vlastnyy-diskurs-v-sssr-20-h-pervoy-pолоviny-30-h-godov-hh-veka) – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kino-i-vlastnyy-diskurs-v-sssr-20-h-pervoy-pолоviny-30-h-godov-hh-veka>?ysclid=loh32m1dx515698999(дата обращения:03.03.2024).
13. Юдин, К.А. Кинематографическое искусство в отечественных исследованиях 1920 – начала 1940-х гг. и проблемы современной историографической ретроспекции/ К.А. Юдин // [Исторический журнал: научные исследования.](https://cyberleninka.ru/article/n/kinematograficheskoe-iskusstvo-v-otechestvennyh-issledovaniyah-1920-nachala-1940-h-gg-i-problemy-sovremennoy-istoriograficheskoy) – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kinematograficheskoe-iskusstvo-v-otechestvennyh-issledovaniyah-1920-nachala-1940-h-gg-i-problemy-sovremennoy-istoriograficheskoy>?ysclid=loiefreuky987984215(дата обращения: 03.03.2024).

**И.Н. Смирнов, Т.Г. Хитрикова**

## **ИСТОРИЧЕСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ ДОНСКОГО ГОРОДА В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКАХ: К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

**Аннотация.** В статье обосновывается роль города в истории донского региона, рассматривается социальная структура городского населения Области Войска Донского. Особое внимание авторы обратили на обстоятельства, которые, несмотря на эрозию сословного строя, позволили группам с особым сословно-правовым статусом выживать и даже эффективно функционировать в новых условиях.

**Ключевые слова:** город, городское общество, городской обыватель, купцы, мещане, Область Войска Донского, почетные граждане, сословие.

I.N. Smirnov, T.G. Khitrikova

## HISTORICAL REALITY OF THE DON CITY IN THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURIES: ON THE HISTORY OF THE ISSUE

**Abstract.** The article provides evidence to substantiate the role of the city in the history of the Don land and examines the social structure of the urban population of the Don Army Region. The authors devote particular attention to the circumstances that, despite the erosion of the class system, allowed groups with special class status to survive and even function effectively in the new conditions.

**Key words:** the city, the city society, the city man, the merchants, the citizens, the Don Cossack region, the honorary citizens, the property.

К концу XIX – началу XX в. донской город в обстановке интенсивно протекавшей урбанизации превратился в катализатор развития региона. Являясь центром сосредоточения экономической и в ряде случаев политической власти, он стал местом притяжения большой численности населения. На его территории стремились осесть многие выходцы из сельской местности. Одни ехали в город, рассчитывая там удачно решить материальные проблемы, чего не могли сделать в деревне, где занимались сельскими видами хозяйственной деятельности. В городе они рассчитывали приобрести более перспективную для себя профессию. Другие были уверены в том, что на городской территории им будет проще, легче реализовать свои таланты, понимая, что сеть городских образовательных и культурных учреждений этому более всего способствовала. Были и те, кто не думал связывать свою жизнь полностью с городом. Им он был необходим только для заработка. Город они рассматривали, как рынок сбыта продукции сельхозпроизводства.

Между тем надо заметить, что при всей привлекательности не все города были одинаково удобными для мигрантов. Многие зависело от тех условий, которые превращали город в место комфортное для приезжающих. И здесь не следует думать, будто все было predetermined географическими и природно-климатическими факторами. Дескать, если будет более благоприятная естественная среда, то и развитие города будет исключительно благополучным. На рубеже веков этот фактор не играл столь весомую роль, как это было прежде. Не во всем и политическая обстановка играла важную роль в успешном развитии города. Даже то, что в городе могла располагаться областная администрация, мало способствовало превращению города в ведущий экономический и культурный центр региона, в город с наибольшей численностью населения, в населенный пункт с наиболее живой общественно-политической обстановкой, привлекательной для огромного числа мигрантов.

Конечно, упомянутые факторы развития не утратили своего влияния на Дону. Но они уже проигрывали социокультурному, который вместе с экономическим больше «отвечал» за формирование наиболее комфортной городской среды для проживания выходцев из других населенных пунктов области (малый город, село, деревня, аул, юрт и др.) и из менее благополучных регионов страны. На пороге XX в. именно привлекательная социальная обстановка в городе создавала почву для его превращения в настоящего лидера в демографическом, торгово-промышленном, социокультурном, а в дальнейшем и политическом отношении. Притягательный облик города все больше зависел от деятельности филантропов и меценатов, которые, соревнуясь между собой, ускоряли процесс создания в городах атрибутов жизнедеятельности урбанизированной культуры: памятники историческим деятелям, парки и скверы, библиотеки и книжные магазины, театры, фотоателье, архитектурные сооружения, а также особые манеры и правила поведения и др. Иной раз эти активисты демонстрировали некое соревнование между различными конфессиями, стараясь обойти конкурентов в создании более величественных, пышных культовых зданий (храм, мечеть, синагога и др.). В итоге к началу XX в. городская среда успела сильно оторваться от сельской формы организации жизни.



На Дону, как и в целом по стране, культурная среда города зависела от активности и достатка ведущих сословий. Со времени Екатерины II (1785) и далее со времени появления при Николае I свода законов Российской империи (1832) правовое положение жителей было структурировано с учётом их сословной принадлежности. Нужно отметить, что даже во второй половине XIX в., несмотря на буржуазные реформы эпохи Александра II, которые должны были подорвать сословный строй, активность сословий не прекратилась. Сословный уклад пошатнулся, но не исчез в одночасье. Сословия будут влиять на социокультурную, хозяйственную и политическую жизнь донского региона до 1917 г.

Логика свода законов заставляет видеть следующие группы городских обывателей: уроженцы и почетные жители города; население, имеющее строение, место или землю в черте города; население, записанное в гильдии и цеха; городские служащие и мещане [1]. Представители этих групп были причислены к составу городского общества и сохраняли свои права, пока владели в городе собственностью. Российское законодательство особо выделяло «действительных граждан» города, т.е. горожан в полном смысле слова, так называемых «городских обывателей в особенности». Это были обыватели, которые оказались в числе горожан, среди «среднего рода людей» не в силу сиюминутных жизненных обстоятельств, а в результате естественных условий жизнедеятельности. К ним относили почетных граждан, купцов, мещан (посадских), ремесленников (цеховых). Целый перечень нормативно-правовых актов закреплял их статус. Например, важной была приходская книга церкви, в которой содержалась запись о крещении человека с указанием имени и даты рождения, его состояния (социально-правового статуса). В дополнение к ней имелись свидетельства священника прихода, за которым городской обыватель был «закреплен». В спорных случаях к этим формальным доказательствам принадлежности человека к действительным горожанам добавлялись устные заверения двух свидетелей из числа городских обывателей того же прихода. Принимались во внимание также следующие документы: прежние «лѣта переписи», последняя ревизия, купеческие свидетельства, указы или грамоты, указывавшие на деятельность человека или его происхождение, определение по делу, доказывающее состояние человека, а также другие свидетельства, указывающие на «принадлежность» к полноценным горожанам.

В XIX в. доказательства, которые должны предоставить люди для приобретения состояния действительных городских обывателей, уточнялись Городовым Положением (1870). В соответствии с ним создавались всесословные городские учреждения. Это вынудило местные власти еще сильнее озаботиться контролем над всеми желающими жить в городе и быть городским обывателем. К этому же подводила и более динамичная жизнь городов, которая стала наблюдаться в связи с развитием страны под влиянием буржуазных реформ. Обыватели на городской территории были активно вовлечены в предпринимательскую деятельность: торговую, промышленную, финансовую, делопроизводственную (составление актов, договоров и обязательств по правилам торгового устава, устава о промышленности) и др.

Городовое Положение повысило значимость имущественного критерия принадлежности к «семейству» полноценных горожан, что также способствовало росту динамизма городской жизни. Имущественный ценз теперь стал инструментом доступа к участию в управлении городом. Значимость принадлежности к сословию никуда не делась. Раньше «членство» в сословии, например, купцов или мещан, также определялось материальными показателями. Жители города обладали правом распоряжаться своим имуществом (дарение, завещание и т.д.), а если имущество было наследственным, то они получали право распоряжения им согласно закону о наследовании [2]. Всё, что находилось в собственности городских обывателей, охранялось законом. В обстановке, сложившейся в связи с буржуазными реформами Александра II, имущественные параметры обывательской жизни становились главными. Имущество в собственности в черте города было непременным условием допущения к управлению городом. Уже не так было важно, кем был обыватель, мещанином, купцом или почетным гражданином города. Сословные общества, конечно, сохранились, но они теперь были необходимы государственным властям с фискальной точки зрения, когда нужно было проконтролировать уплату городскими обывателями налогов и иных сборов. Роль этих обществ была также важна с точки зрения реализации полицейских функций, которые возлагались на эти общества, как правило, в нарушение законов, под административным нажимом органов власти.

Во второй половине XIX века была сильно заметной неоднородность городского общества. В соответствии с ней были заметны различия статусов, которые усиливались наличием атрибутики сословной жизни. Безусловно, донской город шёл по пути становления буржуазных порядков, которые игнорировали сословное неравенство. Формировалась солидная группа горожан, которая была равнодушна к элементам сословной обособленности, охотно жила вне сословных обществ. Но всё же сословный строй ещё был крепок, так что говорить о его анахронизме преждевременно, особенно когда в годы правления Александра III был сделан шаг на пути консервации старого уклада жизни. Контрреформы этого монарха вдохнули свежие силы в деятельность многих обществ. Наиболее многочисленной была сословно-правовая группа мещан. Численность этой группы на этапе 1897 – 1913 гг. составляла примерно 44 – 47 % всех городских обывателей на территории Области Войска Донского [3]. Более крепкими и жизнеспособными были общества мещан в Ростове-на-Дону (33 – 45 %), Таганроге (55 – 59,5 %), Нахичевани-на-Дону (45 – 65 %) [3]. Более слабыми, почти безвольными в борьбе за свои обособленные права были общества мещан Азова, Александровска-Грушевского, Ейского укрепления. При этом доля мещан была здесь большей по отношению к численности всех городских обывателей, достигая 85 % в Азове и 95 % в Ейском укреплении в 1897 г. и 82 % в Александровске-Грушевском в 1913 г. [3].

Численный состав сословно-правовой группы мещан неизменно пополнялся. И это несмотря на то, что эрозия сословного образа жизни на рубеже XIX – XX вв. была видна невооруженным взглядом. В члены сословия попадали не только по факту рождения. Было много желающих приобрести вынужденный статус городских обывателей, который связывал человека с прошлым, особенно с мощными мещанскими обществами в крупнейших городах донского края. Членство в них позволяло им чувствовать себя более защищенными. Быть просто городским жителем они не желали. Численность членов мещанского сословия пополнялась более всего за счёт сельских обывателей. Среди членов сословно-правовой группы мещан могли оказаться представители малых народов (инородцы), иностранцы, вступающие в российское подданство. Судьбу мещанина могли разделить воспитанники Приказов Общественного призрения, которым запрещалось определяться на госслужбу, а также увольняемые из войсковой службы [7].

Существовало два пути обретения членства в сословии мещан. Один, именуемый причислением, заключался в согласии мещанского общества принять человека в свою среду и даровать ему доступ к определенным прерогативам. Второй способ, приписка, выражал волю государства в обход мнения мещанского общества. Этот вариант вхождения в мещанскую среду лишал человека некоторых привилегий, например, участия в работе органов местного самоуправления. «Свод законов» давал возможность приписным мещанам в течение 5 лет со времени приписки обратиться в мещанское общество с просьбой окончательного их причисления, что при положительном решении вопроса давало право мещанину получать помощь и поддержку, все права членства в мещанском обществе [4].

Некоторые городские обыватели удостоивались звания почетных горожан (граждан). Впервые данное «состояние» появилось при Екатерине II. С годами необходимость в этом звании только возрастала. Вопрос о том, к какому сословию относить учёных, художников и иностранцев, имеющих заслуги перед империей, но проживавших в городах, оставался открытым. Он и привел к появлению по инициативе министра финансов в 1827 г. представления об установлении особого почетного гражданства. Вскоре просьба министра была удовлетворена. Появился специальный Манифест (10.04.1832) [5]. Этот документ был актуальным вплоть до событий 1917 г. (с течением времени появлялись только новые разряды лиц, причисляемых к группе почетных граждан).

Почетные горожане были свободны от телесного наказания; они были вправе иметь сады, загородные дворы, не запрещалось заводить и содержать фабрики, заводы, всякие морские и речные суда. Почётное гражданство могли получить как дети православных священников (по факту рождения), так и купцы, которые находились в этом статусе долгое время (10 – 20 лет) или были награждены орденом. Статус почетного гражданина присваивался двумя способами: давался с рождения или в результате ходатайства.

Почетное гражданство было потомственным и личным. Дети личных почетных граждан были обязаны приписаться к одному из податных состояний или избрать себе «род жизни» на общем основании, если только по образованию или по другим условиям они не имели права

причислиться к привилегированным сословиям. Потомственный почётный статус был более привлекательным. К нему более всего стремились городские обыватели. Только купцы не особо старались им обзавестись. Дело в том, что преференции купцов и почетных граждан были почти одинаковыми. Разница состояла лишь в том, что в случае получения потомственного почётного гражданства все привилегии данного статуса переходили по наследству, чего не предусматривало купеческое сословие.

Привилегированным сословием Российской империи было дворянство. Оно не только проживало в сельской местности, но и в городах. Причем богатые и удачливые купцы нередко желали пополнить дворянские ряды, чтобы получить привилегии дворянства и использовать их для умножения своих богатств. Ещё Жалованная грамота городам дала возможность купцам добиться равенства в правах с дворянами (купцам 1-й гильдии это было легче сделать). Однако реализовать это право они могли только по прошествии 30-ти лет. Так что воспользоваться наступающими вслед за этим дворянскими выгодами могли только дети и внуки.

Купечество было в течение долгого времени самой заметной группой городских обывателей. В городах купцы играли ключевую роль. Принадлежность к их группе закреплялась записью в гильдию. С развитием экономики в Российской империи, в том числе на донской земле, складывались условия, при которых больше людей уходило в сферу торговли. В результате росло влияние купцов, росла их значимость. Если купеческое семейство по какой-то причине оказывалось не в силах объявить капитал, оплатить членство в той или иной гильдии, оно «обращалось» в мещан или сельских обывателей.

В 1863 г. была отменена 3-я купеческая гильдия. Такая ситуация позволила историку Б.Н. Миронову сказать, что из-за этого значимость купеческого звания начала заметно падать [6]. Скорее всего, речь шла о том, что торговцы, которые ранее могли быть третьегильдейскими, в новых условиях были не готовы, а некоторые не желали заявляться в качестве купцов высших гильдий. Они предпочитали стать мещанами, чем думать о том, как стать членами клуба по интересам, который не сулил им никаких дополнительных преференций, и при этом предполагал неоправданные расходы. Принадлежность к мещанам не мешала их бизнесу и не отвлекала их средства на какие-то мнимые барыши, которые могли быть увязаны с членством в сообществе гильдейского купечества. Об этом свидетельствует статистика того времени, которая указывает на то, что в структуре населения донского города сословно-правовая группа мещан стала более заметной, а купеческая – менее. Отсюда малая доля купцов в городах области – 1 % [7].

Динамичные условия развития региона на рубеже веков свидетельствуют о том, что на городской территории стала проживать более пестрая масса обывателей. Не такой рельефной, как раньше, когда существовали четкие феодальные сословные группы, становилась социальная структура городских жителей. Современники тех событий по этому поводу писали так – городские реформы второй половины XIX в. повлекли за собой расслоение городского общества [8]. С одной стороны, это сделало жизнь городских обывателей более мобильной, динамичной, менее связанной с какими-то сословными условностями, предрассудками. С другой стороны, это вынудило мещан, ремесленников и купцов, точнее тех из них, кто ещё ценил старый уклад жизни, консолидироваться, искать совместные решения жизненно важных вопросов, руководствуясь аксиомой – зачем искать новые формы взаимодействия, если продолжают вполне сносно работать старые сословные формы коммуникации.

Законы о состояниях в редакции 1899 г. фиксировали произошедшие изменения. Авторы раздела «О городских обывателях» теперь пишут о городских жителях так, как будто городские сословия уже не такие, какими они были раньше. Но всё же эти сословия ещё не стали пережитком прошлого. Пусть авторы нормативно-правового документа больше оперируют понятием городской житель, житель города, но дальше по тексту они вынуждены указать различие обывателей с учётом правового положения и принадлежности к той или иной сословной группе в среде городского населения [9]. Само деление на городские сословия выглядело так: почётные граждане, гильдейское купечество, мещане, ремесленники, рабочие люди. Иностранцы и сельские люди, записавшиеся временно в цех, теперь статус городского обывателя не имели, а купцы, мещане, почетные граждане и цеховые люди, работавшие на производстве на постоянной основе, стали городскими обывателями «в особенности».

Социальная диффузия на территории донских городов особенно заметна в среде сословно-правовой группы мещан. Эта масса становилась все более неоднородной. Отчасти это было связано с дифференциацией по профессиональному признаку. К концу XIX в. мещане занимались все более и более разнообразными видами деятельности. В то же время размывалось мещанское сословие посредством перемещения в ряды мещан купцов, которым не хватало капитала для записи в гильдию, крестьян, переезжавших в город на заработки, ремесленников, военных, мигрантов и даже освобожденных из мест заключения. Такая история привела к тому, что некогда единое мещанское сословие теперь в новой обстановке было отчетливо представлено двумя группами [10]. В одной группе мы встречаем мещан, которые обладали всеми правами члена сословия, они были членами мещанских организаций (обществ). Во второй группе мещан встречаются обыватели, лишённые мещанских прерогатив, не имеющих членства в обществах мещан (мещане по названию). Несмотря на зримые различия, обе группы пополнялись новыми обывателями. Разница состояла лишь в том, что первая группа была более сплоченной. Она лучше справлялась с решением проблем. Именно по этой причине она была более притягательной. К ней тянулось большее количество обывателей, нуждавшихся в групповой сплоченности перед лицом органов власти, и на этапе, когда в решении проблем была необходима сила коллектива. По этой причине с ней особенно сильно коммуницировала группа цеховиков, не желавших уходить с исторической арены, когда на самом высшем государственном уровне был поставлен вопрос о её упразднении. В нормативных документах не напрасно их именовали цеховыми мещанами [11].

На городской территории Области Войска Донского проживала самая неясная категория городского населения – рабочие люди. Согласно «Законам о состояниях» от 1899 г., рабочими людьми считалась та часть населения, которая не имела статуса благонадёжных обывателей в городской среде (неуплата податей и др.), или же находилась под следствием. Из текста некоторых источников известно, что они облагались мещанским окладом. Это обстоятельство для некоторых историков было достаточным основанием считать их мещанами. Однако реалии были таковы, что категорически нельзя было их записывать в мещанское сословие. Так что они не настоящие мещане, не те, которые выше упоминались в первой группе. Исходя из содержания статей в «Своде законов» о статусе рабочих людей, можно увидеть, что они не имели право голосовать в мещанских обществах и в общем были лишены каких-либо привилегий. Закон относил рабочих людей к группе оштрафованных мещан, которые лично несли ответственность за свои проступки и за их исправление. Это были деятели, которых в мещанских обществах видеть не желали, брать ответственность за них не собирались. Среди них было немало обывателей дурного поведения, порочных, неблагонадёжных. Это были люди аморальные, налоги не платившие, подозреваемые в тяжких преступлениях, значащиеся в списках полиции и др.

Упомянутый состав городского населения не является полным, хотя именно он составлял костяк всего городского населения на Дону. В городах области временами проживали иностранцы, приезжавшие на временные заработки люди, переселенцы на непродолжительное время и др. Но их влияние на социокультурную и политическую, экономическую жизнь города было незначительным, а доля среди всех городских обывателей была едва заметной.

Таким образом, социальная среда донского города была многоликой. В обывательской среде перемешались и те группы населения, история которых берет свое начало столетие назад, и те группы, которые сформировались в обстановке буржуазной модернизации. Принадлежа к городским обществам или находясь в «свободном» плавании, эти группы горожан выполняли важные задачи – от сбора статистических данных, документального обеспечения горожан (выдача паспортов и удостоверений и др.) до создания артефактов городской инфраструктуры, определявших экономический и социокультурный облик города. Органы государственной власти могли поддерживать их инициативу, а могли и препятствовать её осуществлению. Тем не менее, обывательская жизнь была ключом. Созидательная деятельность горожан создавала иной мир, в котором мы встречаем больше комфорта, больше возможностей для реализации талантов, больше пространства для социокультурного прогресса, больше места для позитивных изменений во всех сферах жизнедеятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Свод законов о состояниях.–URL:

- <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?searchres=&empire=1&collection=0&volume=100011&pg=59&contentsname=%CE+%E3%EE%F0%EE%E4%F1%EA%E8%F5+%EE%E1%FB%E2%E0%F2%E5%EB%FF%F5&sort=1> (дата обращения: 07.02.2024).
2. Свод законов Российской империи. – Т.10. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?empire> (дата обращения: 27.01.2024).
  3. Смирнов, И.Н. Мещанское сословие Области Войска Донского в конце XIX – начале XX века: Дис. ... канд. истор. наук. – Ростов н/Д, – 2007. – С.84.
  4. Свод законов Российской империи. –Т.9.–URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?searchres=&empire=1&collection=0&volume=100011&pg=69&contentsname=%CE+%EC%E5%F9%E0%ED%E0%F5&sort=1> (дата обращения: 18.03.2024).
  5. Об установлении нового сословия под названием Почетных Граждан: Манифест от 10.04.1832 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. II. – Т. VII. – № 5284. – С. 193 – 195. – URL: [https://nlr.ru/eres/law\\_r/search.php](https://nlr.ru/eres/law_r/search.php) (дата обращения: 03.04.2024).
  6. Миронов, Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX вв.): в 2 т. – СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин». – Т.1. – М.,– 2003. – С.116.
  7. Первая Всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. / под редакцией Н. А. Тройницкого. – СПб: издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел, 1899-1905. – Т.12. Область войска Донского. – С. 34 – 35.
  8. Канторович, Я.А. Законы о состояниях. – СПб, 1911. – URL: <http://elibrary.ru/nodes/11299-kantorovich-ya-azakony-o-sostoyaniyah-svod-zakonov-t-ix-izd-1899-g-po-prod-1906-1908-i-1909-gg-spb-1911#mode/inspect/page/297/zoom/6> (дата обращения: 21.03.2024).
  9. Законы о состояниях с дополнительными узаконениями, разъяснениями Правит. сената и Св. синода, циркулярами Министерства внутренних дел и алфавитным указателем // Свод Законов. – Т. IX. – СПб, – 1899. – URL: <https://www.prilib.ru/item/465485> (дата обращения: 03.02.2024).
  10. Смирнов, И.Н. Социальная структура мещанского населения Области Войска Донского на рубеже XIX – XX веков // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. Спецвыпуск. – 2007. – С.56.
  11. Свод законов. – Т. IX. – Ст. 498. – СПб., 1876. – С. 102. Ср.: Свод законов. – Ст. 464. – СПб., 1842. – С. 87.

**К. Т. Ужахова, М.Б. Долгиева**

## **ТЕМА ПАТРИОТИЗМА В ГАЗЕТЕ «СЕРДАЛО» В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

**Аннотация.** В статье раскрывается деятельность ингушской газеты «Сердало» по освещению темы патриотизма в годы Великой Отечественной войны, анализируются публикации, воспитывающие чувства патриотизма и гражданственности у населения.

**Ключевые слова:** газета, газета «Сердало», ингуши, патриотизм, гордость, толерантность, историческая память.

**К. Т. Uzhakhova, M.B. Dolgieva**

## **THE THEME OF PATRIOTISM IN THE NEWSPAPER "SERDALO" DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR**

**Abstract.** The article reveals the activity of the Ingush newspaper Serdalo in covering the theme of patriotism during the Great Patriotic War, analyzes the publications that foster feelings of patriotism and citizenship among the population.

**Key words:** newspaper, Serdalo, Ingush, patriotism, pride, tolerance, historical memory

Важную роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения играют средства массовой информации. Эту роль на протяжении всего времени своего существования играла и общенациональная газета «Сердало» (с ингушского «Свет»), которая стала трибуной ингушского народа. Газета во все времена освещала общественно-политические события, происходящие в рес-

публике, на Кавказе и в России, а также на ее страницах публиковались материалы по истории и культуре ингушей.

Газета «Сердало» является одним из старейших изданий на юге России. Первый номер этой газеты вышел 1 мая 1923 года. Ее основателем и первым редактором был нарком просвещения Горской республики Заурбек Мальсагов. Заметную роль в становлении ингушской газеты «Сердало» сыграл знаток ингушского языка Тембот Дардаганович Беков, который был одновременно ответственным секретарем и переводчиком данного издания.

В годы Великой Отечественной Войны газета «Сердало» была главным источником информации для ингушей. В ней публиковались сообщения руководства письма солдат, информация о событиях на фронте, на ингушском языке, так как в тот период не все владели русским языком.

С 24 июня 1941 года в газете начинают публиковаться материалы о войне (№72,1941). На первой странице газеты была напечатана переведённая на ингушский язык речь народного комиссара иностранных дел В.М. Молотова [13]. С этих пор газета, как и вся страна, начинает ориентироваться на распространение информации о войне и поднятие патриотизма у народа. Информация в газете подаётся лаконично и точно, освещается обстановка на фронте, а также решения руководства страны. Так в номере №73 от 26 июня 1941 года сообщается о проходящей в стране мобилизации. В этом же номере обрисованы патриотические настроения среди населения под заголовком «Большинство людей на митингах» в колонке написано о массовых митингах рабочих в поддержку своей страны в войне против оккупантов «В этом году 22-23 июня в предприятиях, учреждениях, колхозах нашего района прошли многочисленные митинги. Общее количество их составляет 47, численность людей на митингах достигала 7 тысяч человек... Они крайне возмущены и разгневаны нападением на нашу Родину германских фашистов. Участники митинга из колхозов «Горцы», «Новый Джейрах», «Большевик» и других подготовили резолюцию, в которой говорилось «действия нашего правительства поддерживаем, мы будем беречь социалистическую Родину, давая отпор врагу...» [5, 1].

С первых дней войны газета «Сердало» берет четкий и твердый курс на патриотическое воспитание. Стремление глубоко разъяснить людям характер начавшейся войны, не допустить никакой растерянности и паники среди населения, дать верную ориентировку и нацелить всех на решение ближайших конкретных задач, таков характер содержания первых газетных материалов. «Ещё лучше будем работать на полях колхозов» – называется один из таких отчетов (№72, 1941) [12,1]. В нем шла речь о митинге трудящихся селения Джейрах. Глубокая боль за случившееся и грозное предупреждение врагу звучало в выступлении каждого колхозника. Они выражали свою готовность выполнить любое задание для защиты Родины [12].

Об уровне патриотизма свидетельствуют письма, адресованные Советскому правительству опубликованные в газете: «Мы не боимся войны, начатой фашистами – говорится в одном из писем колхозников – и готовы в любую минуту от старого до малого по первому зову партии взять в руки оружие и пойти защищать социалистическое Отечество!» [12] (№ 79, 1941).

В газете идёт активный призыв к работе, для обеспечения армии всем необходимым мы можем это проследить по заголовкам статей: «Обеспечим Красную Армию всем необходимым!» (№ 80, 1941) [15,3], «Нанесем удар по врагу досрочной уборкой урожая» (№ 83, 1941) [4,2].

В газете публикуются имена наиболее активных тружеников в качестве примера для других работников. Идёт массовый призыв к перевыполнению плана, этому вопросу в газете уделяется большое внимание, вплоть до того, что поимённо перечислены отличившиеся бригады. Так, в газете 5 июля 1941 года упоминается бригадир колхоза «Большевик» Ювнус Доурбеков, в бригаде которого 40 человек, и все они всегда выполняют работу ударными темпами. Указано, что они завершили план в 41 га земли. Также упоминаются и другие бригадиры, которые выполнили план или перевыполнили его (№78 1941) [2].

Таким образом, благодаря публикациям в газете «Сердало» поддерживаются готовность рабочих к трудовым свершениям и поощряются наиболее активные труженики.

Стоит отметить, что газета освещает основные события, происходящие на фронте в колонке под названием «Из Советского информбюро», где в кратких заметках перечисляются основные события в разных участках фронта. За счёт этого население в тылу имело представление об общей обстановке на фронте.

Пропагандируя патриотические чувства, «Сердало» обращалась не только к событиям героических дней Великой Отечественной войны, но и к делам революционного прошлого. На ее страницах выступали с воспоминаниями участники гражданской войны. Они приводили яркие эпизоды, являющиеся великолепным примером беззаветного служения делу революции. В статье «Сила патриотов Родины» (№ 78. 1941) старики-колхозники писали: «Мы вместе с другими народами, не жалея сил и жизни, сражались за Советскую власть в трудные годы гражданской войны. Под руководством дорогих сердцу соратников Ленина – С. М. Кирова и С. Орджоникидзе – отстаивали, власть Советов, доказали, что мы всегда будем драться за нее» [14, 1].

Из воспоминаний о гражданской войне (№85, 1941): «Этими красивыми словами ингушский народ обратился к Серго Орджоникидзе: «Сын мой «Арджекинез» пришёл лидер предводитель бедняков. Сегодня говорю людям, также как ты все знаешь, что я ранее был недоволен советской властью, не верил ей. Поэтому убедительнее моё слово сегодня в преддверье тяжелого времени хочу сказать, что ты несешь счастье нашему народу. Ты был соколом с широко раскрытыми крыльями, но сейчас твои крылья связаны, правда придёт время, мы то знаем, ты будешь над горами свободно летать, и мы последуем за тобой». Дал ответ старец селения Экажево член ингушского национального совета Муталиев Сайт» [17, 3].

Этим они вдохновляли молодых людей на решительные действия, рассказы о подвигах предыдущих поколений их вклад и боязнь потерять такой ценой полученные мир и спокойствие. Это, несомненно, поднимало патриотизм на новый уровень.

Свой вклад в борьбу против фашизма активно вносили женщины, девушки и молодые люди, не достигшие призывного возраста, газета активно призывала к тому, чтобы они выполняли работу мужчин, ушедших на фронт, тем самым своим трудом приближая победу над врагом.

В газетах за 1942 год появляются специальные колонки для писем, ушедших на фронт солдат. Они также способствовали поднятию патриотизма и делали войну ещё более реальной.

Материал, из писем солдат, опубликованный в газете «Сердало», представляет особый интерес из него можно узнать о повседневности жизни на фронте. Из письма командира взвода Алиева Хамзата видно, что он желает скорейшей победы над общим врагом:

«Здравствуйте, мои родственники, знакомые и близкие. Передавайте пожелания здоровья с фронта всем колхозникам наших хозяйств. Я сам здоров и в форме и хочу, чтобы с вами также было всё хорошо, Красная армия воюет с гитлеровским фашизмом ради нашей родины... Я верю, что вы отправляете на фронт много-много зерна, мяса, и другой продукции. Этим вы ускорите победу над вероломно напавшим на нас врагом...» [1, 2].

В другом письме солдата Юсупа Матиева, написанного отцу, говорится:

«Доброго тебе дня, мой любимый отец! В самом начале я уведомляю тебя, что я здоров. Надеюсь и ты в добром здравии. Я прошу тебя передать всем, кто нас знает и любит, моё горячее пожелание мира и здравия, дай им знать, что я здоров и в форме... Я вас очень прошу не переживать за меня. Однако я должен вам сказать, что Красная армия в ближайшее время разобьет врага. От этого врага, от этой змеи в ближайшее время мы очистим нашу землю. Все уверены в том, что врага разобьют, уничтожат и прогонят... Тот долг, который ты возложил на меня, я обязательно исполню, мой любимый отец. Ты же недавно писал мне, чтобы я храбро и яростно сражался с германо-фашистскими бандитами, и чтобы был сыном не только тебе, но для всего нашего Отечества. Я ещё раз уверяю тебя мой отец, что я не буду беречь ни сил, ни своего тела и буду сражаться с этими бандитами, и все-таки, если надо будет погибнуть за отечество, пока мы не поставим точку я не буду беречь не одной капли своей крови» [11, 2].

Из этих писем мы видим, какой высокий уровень патриотизма наблюдается в этот период на фронте, и как люди с фронта в письмах могут призывать работников в тылу делать всё на благо родины и победы над врагом.

В 1942 колхозы продолжают активную работу, направленную на помощь фронту, так в газете № 14 указана информация о работе колхозов:

«С тех пор, как началась Великая Отечественная Война, наши районные колхозы оказали большую помощь Красной армии, поставив им теплые вещи и продукты. Наши районные трудовики трудятся для того, чтобы такими темпами снабдить теплыми вещами и продуктами красноармейцев со всех районов СССР.

Колхоз «Ленина Сийг», названный в честь 17 партсъезда, решили собрать дрова для раненых солдат. Некоторые колхозы выделили 12 тачек с дровами, другие-13.

Двойной партийно-советский актив решил, что нужно снабдить раненых всем необходимым. Этим они помогут им быстрее поправиться и уничтожить врагов народа – фашистов» [10,2].

В некоторых номерах газеты публиковались стихотворения, посвящённые Родине. В них авторы восхваляют Родину и гневно пишут о фашистах, напавших на неё. Одним из таких авторов является Махмад Льянов, его патриотическое стихотворение «Я весь твой», в котором он пишет о любви к Родине, напечатано в №10 газеты «Сердало» за 24 января 1942 года [8]. В 5 номере газеты за 13 января 1942 года напечатано другое стихотворение М. Льянова «Ингушскому поэту», где он также пишет о Родине и проклинает Гитлера [9]. Примечательно стихотворение Чахкиева Ювсупа «Мы в тебя выстрелим метко», адресованное Гитлеру, где автор выражает всё своё презрение и как бы отвечает на его вероломное нападение на страну. Стихотворение является хорошим примером направления общественной мысли людей того времени, их отношения к происходящим событиям. С помощью поэзии газета также доносила до людей мысль о любви к своей стране, о недостойном поведении врага и необходимости всеми силами защищать Родину от захватчиков [16].

Дружба народов Советского Союза в период Великой Отечественной войны не только выдержала испытания, но и еще более закалилась. Вот один из примеров. Рядовой красноармеец ингуш в бою был тяжело ранен. Его прямо с поля сражения отправили в госпиталь, бой продолжался. Охваченный тяжелым горем русский товарищ И. Ф. Артомонов пошел в атаку мстить за друга. Враг был отброшен. Воспользовавшись краткой передышкой, Артомонов написал письмо (№ 14, 1942): «Дорогой Ибрагим! – писал он. – Примите от нас боевых друзей вашего сына Яхьи, сердечный привет. Сообщаю вам, что ваш сын Яхья ранен на боевом посту. Далее, Артомонов с большой теплотой писал о том, как храбро сражался Яхья с врагом. Текст письма заканчивался словами: «До свидания. Будьте уверены, что сын ваш будет жить и вновь драться с врагом» [3, 2].

Политрук роты Жабраил Костоев сообщал свои землякам, что он часто получает письма от трудящихся различных областей нашей Родины (№ 30. 1942). «Сегодня, 25 февраля 1942 года, – писал он – получил подарки, и письмо от трудящихся Тамбовской области они просят скорее прогнать с нашей территории гитлеровских собак» [7, 2].

Это является подтверждением, того, что люди разных национальностей сближались, становясь боевыми товарищами. Газета «Сердало» акцентировала внимание на все эти моменты, это не могло не способствовать поднятию патриотизма среди населения. Любовь к родине объединяла народы СССР в борьбе с общим врагом, который угрожал будущему страны.

Когда в 1942 году гитлеровцы пытались захватить инициативу на фронте, многие сыны Чечено-Ингушетии решили организовать полк добровольцев и выступить против врага. Так и было сделано. С большой публицистичностью и страстностью писала об этом газета в статье «Джигиты» (№ 12, 1942). «Из далекого горного села, где в свое время стояло войско Шамиля, – читаем мы, отряд добровольцев выступил вечером. Предстояло проделать трудный путь. Горные тропки были покрыты льдом. На расстоянии 30-50 метров нельзя было различить человека. Отряд получил задание: завтра, к четырем часам дня, прибыть на отборный пункт национальных добровольцев... Такие же отряды прибывают из Курчалоя, Шатоя. Урус-Мартана, Назрани, Базоркино, Плиево и из многих горных аулов и сел. Грозно встает Чечено-Ингушетия. Тысячи заявлений уже поданы и районные комиссии, и поток их продолжается. В комиссию в Шатое пришел пожилой красный партизан чеченец Абдул Урдаев. Его сын Абоязит ушел добровольцем в армию. Урдаев и сам желает добровольно вступить в полк. «Хотя мне много лет, но сердце еще молодо», – уверяет он комиссию. Добровольцами записались Мальсагов Иналка – председатель бывшего Ингушского облисполкома, а также бывшие красные партизаны ингуши Юсуп Албогачиев, Иса Мазиев. Никархо Гантемиров. Ладаш Куцаев и другие. Весть о формировании национальной части в селах и аулах Чечено-Ингушетии встречена с большим энтузиазмом. В колхозах готовят лучшие бурки, шапки, башлыки, выделяют лошадей...» [6, 2].

Газета, внушая читателям мысль о непобедимости Красной Армии, также уделяла большое внимание изучению населением основ военного дела, на ее страницах часто печатались беседы военных специалистов о том, как укрыться от воздушного налета и т.д. На страницах «Сердало» также часто появлялись лозунги, плакаты, такие как «Ты чем помог фронту?» и т.д. Будучи бое-



вым проводником идей партии в массы, «Сердало» своим вдохновенным и мобилизующим словом проделала большую работу по мобилизации трудящихся республики на борьбу с фашистскими захватчиками. Объединившись, все народы нашей страны разгромили гитлеровцев и спасли человечество от фашистского ига. Патриотизм и общественная мысль играли в этом решающую роль. Любовь к родине и уверенность, что они находятся на правильной стороне, помогала им не сдаваться даже в самые тяжелые времена.

Таким образом, мы можем сказать, что газета «Сердало» поднимая патриотизм, помогала Красной армии не только мобилизацией солдат, но и повышением работоспособности трудящихся в тылу, для этого были задействованы все ресурсы, начиная от писем солдат и заканчивая вынесением на страницы газеты имён отличившихся работников, перевыполнивших план.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиев, Х. Темхой письмош (Письма военных) // Газета Сердало. – 1942. – № 13. – С. 2
2. Арсамаков, И. Кхы а производительность лакх а еш де балхаш (Улучшая работу, увеличиваем производительность) // Газета Сердало. – 1941. – № 78. – С. 2
3. Артамонов, И.Ф. Фронтера дайта письмо (Письмо с фронта) // Газета Сердало. – 1942. – № 14. – С. 2
4. Барахоев. Ялат дика чуэцарца моастагIа вохоргва вай (Нанесем удар по врагу досрочной уборкой урожая) // Газета Сердало. – 1941. – № 83. – С. 2
5. Дуккха наьха митингаш тIара дараш (Многочисленные митинги) // Газета Сердало. – 1941. – № 73. – С. 1
6. Клевакин, Г. Джигиташ (Джигиты) // Газета Сердало. – 1942. – № 12. – С. 2
7. Костоев, Ж. Темэхочун письмо (Письмо военного) // Газета Сердало. – 1942. – № 30. – С. 2
8. Льянов М. Со ва веррига а хьа (Я весь твой) // Газета Сердало. – 1942. – № 10. – С. 2
9. Льянов, М. ГIалгIай поэтага (Ингушскому поэту) // Газета Сердало. – 1942. – № 5. – С. 2
10. Мамилов, А. Колхозий новкъостал (Помощь колхозов) // Газета Сердало. – 1942. – № 14. – С. 2
11. Матиев, Ю. Темэхочун письмо (Письмо военного) // Газета Сердало. – 1942. – № 13. – С. 2
12. Мужухоев. Кхы а дикагIа болх бергба вай колхозий кхашка (Ещё лучше будем работать на полях колхозов) // Газета Сердало. – 1941. – № 72. – С. 1
13. ССР союзан адамий комиссарий совета председателя заместители кхыча мехкашарча гIулакхий адами комиссари волча нов. В.М. Молотовс радиоца даь къамаьл (Выступление по радио народного комиссара СССР заместителя председателя иностранных дел тов. Молотова В.М.) // Газета Сердало. – 1941. – № 72. – С. 1
14. Цолоев, Ж. Даьхен патриотий низ (Сила патриотов Родины) // Газета Сердало. – № 78. – С. 1
15. Цолоев, Ж. Деррига эшачунца Iалашдергда вай ЦIе Эскар (Обеспечим Красную армию всем необходимым) // Газета Сердало. – 1941. – № 80. – С. 3
16. Чахкиев, Ю. Хьона метгахьа тохаргва (Мы в тебя выстрелим метко) // Газета Сердало. – 1941. – № 81. – С. 2
17. Яковенко, М.Ф. Духавезача «Iаьржакнез» сибато тIахьех – фашисташца къетам боацаш къовсам лоаттабара (Объяснение личности любимого Орджоникидзе – с фашистами без понимания продолжающийся конфликт) // Газета Сердало. – 1941. – № 85. – С. 3

**Д.В. Щукин, Н.Д. Широкова**

#### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ КУРСКОЙ БИТВЫ: ИСТОРИОГРАФИЯ И ИСТОЧНИКИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются недавно обнаруженные факты, связанные с участием Германии в Курской битве во время Второй мировой войны. Для проведения исследования были использованы современные архивные материалы, ранее недоступные для широкой публики. Основываясь на полученных данных, автор проводит детальный анализ и составляет обзор полученной информации.

**Ключевые слова:** обнаруженные факты, Германия, Вторая Мировая войны, Курская битва.

**D.V. Shchukin, N.D. Shirokova**

#### **ACTUAL PROBLEMS OF STUDYING THE HISTORY OF THE BATTLE OF KURSK: HISTORIOGRAPHY AND SOURCES**

**Abstract.** In his report, the researcher examines the recently discovered facts related to the participation of Germany in the Battle of Kursk during World War II. Modern archival materials, previously inaccessible to the general public, were used to conduct the research. Based on the data obtained, the author conducts a detailed analysis and makes an overview of the information received.

**Key words:** discovered facts, Germany, World War II, Battle of Kursk.

В последнее время всё чаще и чаще поднимается вопрос о значимости Курской битвы во всемирной истории. Как известно, это сражение стало одним из ключевых эпизодов Второй мировой войны и определило её дальнейший ход. Однако почему же Германии не удалось тогда одержать победу? Хотелось бы рассказать о своих мыслях и о мыслях некоторых учёных мужей. Также эта тема остаётся актуальной в исторической науке, так как с каждым годом исторические базы данных пополняются, и можно что-то раскрыть и для себя, и для общественности новое, не выходя из дома, и делать эти открытия, так сказать, на «кончике пера».

В советской и российской историографии событие носит название «Курская битва». Немецкая сторона считала, и немецкая хроника это подтверждала, что битва называется по-другому. Немецкая пропаганда называла бои под Курском летом 1943 года – «сражение между Орлом и Белгородом». В нацистских хрониках битва имела кодовое название «Цитадель». Немецкий историк из Мюнхена Роман Тёпель провёл целое исследование о значимости этой битвы для Германии и отразил их в своей книге «Курск 1943: Величайшая битва Второй мировой войны». Его книга основана преимущественно на материалах германских архивов и работах германских историков и мемуаристов, многие из которых до сих пор не были доступны русскоязычному читателю. Мифы, которые существуют в немецкой и российской историографии о Курской битве, он развенчивает, опираясь на документы, письма и дневники, современные этому событию, а не на позднейшие мемуары и документы, порождавшие легенды. Интересный факт, с которым хотелось бы поделиться, мы увидели в его видео-лекции, посвящённой рецензированию книги. В ней он повествует о том, что «даже некоторые немецкие ветераны битвы отрицали, что они были в Курске. Летом 1943 года они участвовали только в «Белгородской наступательной операции», но под этим они подразумевали предприятие «Цитадель», то есть начало Курской битвы» [1, с. 22]. Название «Курская битва» изначально советская – как считает немецкий историк. Также Роман Тёпель указывает на то, что одной из главных задач этой битвы было взять как можно больше пленных, которые могли бы быть использованы Вермахтом как рабочая сила для восстановления и дальнейшего развития Германской экономики.

Полковник в отставке и кандидат исторических наук Александр Анатольевич Падерин выразил своё мнение о проигрыше немецких войск на Курской дуге так: «Пытаясь оправдать себя Гитлеровские генералы объяснили поражение вермахта случайными факторами, непосредственно не связанных с их собственной деятельностью как военных руководителей: ошибками высшего политического руководства Германии, климатическими и географическими особенностями театра войны в России». [2, с.5]. Автор в своём заявлении затрагивает тему того, что военный состав поражённой стороны, не берёт на себя ответственность за неудачное осуществление планов, ссылаясь на иные факторы в проигрыше летом 1943 года.

Нельзя не согласиться с его мнением, так как Курская область на сегодняшний день сохранила примерно такой же ландшафт местности, как и в годы Второй мировой войны. Он представлен в форме эрозии – густой сети сложно-разветвлённой речной системы, оврагов и балок, делая слегка всхолмлённый равнинный рельеф. Данный фактор являлся главной причиной, препятствующей беспрепятственному проходу тяжёлой технике по территории. В этой операции принимали участие такие военные руководители немецкой армии как Ханс Гюнтер фон Клюге – генерал артиллерии и командир группы армии «Центр» Эрих фон Манштейн – генерал-лейтенант и начальник штаба группы армии «Юг». Значительная часть немецкого командования выступила против желания фюрера, осуществить напеченный план «Цитадель». Основная причина сомнений генералов в успешном проведении операции заключалась в том, что военная машина нацистов ещё не оправилась после разгрома под Сталинградом. По оценкам историков, Германии потребовалось более полугодия для полноценного восстановления сил. Командующий армией «Центр» считал ошибочным решение Гитлера и убеждал его в том, что для проведения масштабной операции у

страны может не хватить ресурсов. Ханс Гюнтер фон Клюге находился в таком положении, что в открытую и напрямую спорить со своим начальником он не мог, так как успех его карьеры начался в 1933 году, когда Адольф Гитлер, будучи лидером нацистской партии стал канцлером Германии, то есть не последним человеком в государстве. В книге Сэмюэла Митчема «Фельдмаршалы Гитлера и их битвы» есть отдельная глава про фон Клюге.

Там упоминается о том, что Клюге слепо повиновался приказаниям Гитлера. «Если возникла необходимость в «козлах отпущения» – писал позднее американский полковник Альберт Ситон – их мог найти фон Клюге; если требовалось снести несколько голов, фон Клюге умел неплохо позаботиться о том, чтобы его головы среди них не было» [3, с. 412 – 420].

Также Эриху фон Манштейну в этой книге тоже отведена небольшая глава. Накануне Курской битвы, план проведения которой разрабатывался в апреле 1943 года, Фон Манштейн выступал против проведения операции весной, так как компания 1941–1942 годов убедительно показала немцам, что Россия – не лучшее место для ведения боевых действий в зимне-весенний период [3, с. 344 – 346].

Однако Вторая Мировая война разворачивалась не только в России. 10 июля 1943 года Гитлер сообщил, что на Сицилии высадились войска союзников, и что операцию нужно немедленно прекратить, дабы перебросить войска в Италию. В самом разгаре военных действий фон Манштейн настаивал на продолжении наступления, заявляя: «Прервать сражение сейчас – это равноценно отказу от победы». Он ослушался приказа фюрера и ему удалось начать операцию достаточно успешно. Как писал в январе 1958 года английский военный Б. Х. Лиддел Гарт, «общее мнение среди генералов, которых мне довелось допрашивать в 1945 году, сводилось к тому, что фельдмаршал фон Манштейн проявил себя как самый талантливый командир во всей армии, и именно его они в первую очередь желали бы видеть в роли главнокомандующего». Даже Гитлер как-то раз заявил: «Возможно, что Манштейн – это лучшие мозги, какие только произвел на свет корпус генштаба» [3, с. 347 – 346].

Также интересным источником, который авторам посчастливилось изучить, стал дневник девочки, побывавшей в гетто.

Мария Рюльникайте, автор произведения «Я должна рассказать», в книге, что воссоздана из пепла воспоминаний, очень подробно описывается сущность фашистского режима. После прочтения у меня остались ужасные впечатления о немецких солдатах. Например, автор сообщает: «В «гетбитскомиссариате» вызвали членов «юденрата», то есть «совета евреев». (Этот совет создан совсем недавно из еврейской городской знати. Люди, которые знали прежних немцев, уверяют, что с такими уважаемыми личностями они, наверное, будут считаться). Так вот, «юденрату» сообщили, что на евреев города Вильнюса налагается контрибуция – пять миллионов рублей. Эта сумма должна быть внесена до девяти часов следующего дня. В противном случае уже в половине десятого начнется уничтожение всех евреев города. Указанную сумму можно внести не только наличными, но и золотом, серебром и драгоценностями» [4, с.12 – 18]. Этот эпизод олицетворяет бесчеловечное отношение немецких солдат по отношению к целой нации, складывающееся из-за громких высказываний ораторов, находившихся в Берлине. Почему мы приводим эту книгу в пример? На событиях, происходящих в гетто в 1941 – 1942-х годах, можно проанализировать поведение солдат на пике немецкой пропаганды, вещающей о непоколебимости немецкой армады, и далее, развернуть страницу истории на 1943 год, когда сами же немецкие военные руководители армии, не уверенно соглашались с «победоносными» и грандиозными планами фюрера.

Говоря о немцах, автор имеет в виду ту часть граждан, что поддерживали идейность национал-социализма. Однако были и те граждане, что пытались противостоять этому режиму, и в целом войне. На примере нескольких документов, опубликованных в период Курской битвы, мы рассмотрим поведение людей. Из секретного доклада (СД) о спонтанном возмущении народа (от 8 июля 1943 года) мы узнаём о том, что после ареста одного зенитчика, который вёл себя неприветливо с начальством, собралась толпа из 300-400 человек, в основном из женщин. Они требовали, чтобы его не наказывали и требовали отдать им их сыновей, и вернуть им их мужей. Также в листовке Национального комитета «Свободная Германия» (от 13 июля 1943) есть интересное высказывание: «Немецкий народ! Ты доказал в борьбе против твоего противника, что имеешь много мужества и храбрости в деле, которое не было твоим делом! Долой Гитлера! Покончим с войной!

Да здравствуют свобода, мир и Германия!». [5, с. 416-417]. Из этих документов, мы делаем вывод о том, что были в Германии и те, кто не поддерживал ни войну, ни Гитлера. Однако положение их было опасное и безвыходное.

По мнению автора, личный дневник той или иной личности содержит в себе не мало фактов, обычно отодвигаемых в тёмный угол исторического познания. Интересным историческим источником выступает личный дневник, а точнее выдержки из личного дневника немецкого солдата ефрейтора 44-го пехотного полка 134 пд (пехотной дивизии) Михаэля Мадера. Интересны они тем, что события, описанные там, датированы 08.04.1943 – 01.11.1943 гг. Как мы знаем, хронология Курской битвы 05.07. – 23.08. 1943 гг., поэтому данные, оставленные там немецким солдатом, являются очень ценными и информативными. Из источника мы узнаём о его эмоциональном состоянии: дневники часто служат местом, где люди могут выразить свои мысли, чувства и эмоции. Он пишет: «7-го утром была оттянута вся рота, а мы сидим в наших дырах и ожидаем русских. В 3 часа они появились, и мы отошли. Они, конечно, за нами, и скоро дело дошло до паники. Мы бежали 10 км назад; там нас ожидали новые позиции, и мы их заняли в ту же ночь. Уставшие как собаки, мы исправляли наспех вырытые позиции» [6]. Дневник Мадера содержит детальное описание боевых действий, повествует о жизни в лагере и на передовой линии, сообщает о взаимодействии с другими солдатами и мирным населением. В записях отражается реальная опасность и страх, которые испытывал солдат, а также усталость и стресс от продолжительных боевых действий. Важным аспектом является упоминание русских девушек, которые участвовали в подготовке новых позиций, что может свидетельствовать о широком мобилизационном участии русского населения во время войны. Ещё из дневника мы узнаём о том, что Курская битва стала первым сражением, в котором Германия использовала ракетное оружие – реактивные снаряды Небельверфер. Дословно «Небельверфер» переводится как «Метатель тумана» (рис.1).



**Рис. 1. Ракетное оружие – реактивные снаряды Небельверфер**

Разработка такого вида оружия началась в Германии ещё в 1930-х годах. Первые образцы такого оружия начали поступать в армию Гитлера с 1940 года, вскоре после окончания Французской кампании. Непосредственно в Курской битве, применялись уже усовершенствованные модели оружия. Большая отличительная черта этой новинки, находившейся в арсенале немецкой армии, заключалась в том, что она обладала большими размерами и увеличенной мобильностью, что также сказывалось на боевой живучести. Однако при наличии усовершенствованных видов ору-

жия, у немецкого руководства не могло быть средств против советского танка Т-34 и советской тактике видения боя в условиях труднопроходимого ландшафта.

Немецкие записи интересны, но в связи с нахождением этих данных за границей исследование Курской битвы нами – отечественными историками, в основном, опирается на данные, оставленные соотечественниками. В частности, важным инструментом при анализе жизни на фронтовой линии становятся записи и советских солдат. История из фронтового дневника участника Курской битвы Николая Немцева пронизана «кровью» и «болью». Автор книги «Человеческие документы войны: (Воспоминания. Письма. Стихотворения. Ст.)» собрал уникальные данные, сохранившиеся в семейном архиве ветерана Немцева. В своей записке-обращении к читателю книги Н. А. Немцев писал: «По прибытии в часть нас предупредили, что за подобные записи мы подлежим суду военного трибунала, приговоры которого тогда были беспощадны. Я нарушил этот запрет и на выдаваемой папиросной бумаге, листок которой на два сантиметра был длиннее и шире спичечной коробки, вел дневник. Писал украдкой от всех, наспех, не обдумывая, опуская все, что можно отнести к военной тайне, так как боялся, что особый отдел это может обнаружить. Да и знал я, рядовой топограф-связист артиллерийского полка, очень мало. Исписанные листки я прятал в вещмешок, пронес трудными фронтовыми дорогами, через госпитали, где подобное отбирали, и сохранился он до сих пор» [7, с.21]. 27 февраля 1998 года была написана данная записка, а в том же году оригинал ее и дневник были опубликованы. Его передали в Курский областной краеведческий музей для вечного хранения, так как он является ценной реликвией.

В преддверии Великой Отечественной войны руководство СССР искало пути реформирования деятельности органов государственной безопасности, в том числе Особых дел. Не вызывает сомнений, что разведка и контрразведка сделали большой вклад в победу на Курске. Весной 1943 года, советскому командованию стали известны общие планы командования Гитлера. К концу мая того же года, подробности плана "Цитадель" были известны Государственному комитету обороны. Эта информация была стратегически важной. Главное управление контрразведки "Смерш", находящееся в рамках Народного комиссариата обороны СССР, было создано в апреле 1943 года на базе особых отделов НКВД. Задачи этой новой организации были обширными. Они включали обнаружение вражеских агентов и диверсантов, а также разведывательную деятельность и организацию диверсий на вражеских объектах. Органы контрразведки "Смерш" активно собирали тактическую информацию. Противник также активно проводил разведывательные операции, поэтому необходимо было защищать собственные секреты. Главное управление контрразведки "Смерш" несло полную ответственность за это. Сотрудники "Смерша" в Генеральном штабе и штабах армий выполняли строгий и своевременный контроль над разработкой и хранением тактической и стратегической информации. Они также контролировали конспирацию передвижения и сосредоточения войск, определяли, кто может получить определенную информацию, и прогнозировали возможные пути утечки информации. Чаще всего информация утекала из-за безответственности. Органам "Смерша" доставляли реальные проблемы предатели и изменники родины. Только на Центральном фронте в июле 1943 года было задержано 4501 человек, из которых 3303 человека были отправлены обратно в боевые части. Аналитические отчеты «Смерша» вовремя Курской битвы отмечали резкое увеличение случаев вредительства. Если в июне было выявлено 32 таких случая, то в июле их количество возросло до 118. Одновременно, количество дезертиров с поля боя сокращалось. Если в июне дезертировало 239 человек, то в июле их число составило около 200 [8, с.302].

Подводя итог, можно сделать вывод, что битва на Курской дуге имела огромное значение для исхода Второй мировой войны. Она показала, что Советский Союз способен противостоять сильному противнику и способен защитить свою территорию. Кроме того, она стала символом мужества и отваги советских воинов, которые ценой своей жизни защищали свою Родину. Также можно сказать, что Курская битва стала переломным моментом в сердцах самих немцев, так как многие понимали, что «идти вперед – убийственно для жизни, пойти назад – подписать себе приказ о смерти».

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Роман Тёппель / Курск 1943: Величайшая битва Второй мировой войны / Роман Тёппель ; [пер. с нем. С.В. Вельможки на]. — М. : Вече, — 2019. — 304 с. : ил. — (Военные тайны XX века).

2. Падерин, А.А. Курская битва в оценках западных историков: к 70-летию великого сражения /А.А Падерин/ Вестник МГИМО Университета, – 2013. – №5 (32). – С.90-99.
3. Митчет, С. Фельдмаршалы Гитлера и их битвы. /Пер. с англ. И. Соколова, А. Бушуева, Т. Бушуева, С. Минкина; Худож. А. Шуплецов. – Смоленск: «Русич», – 1998 – 576 с. – («Мир в войнах»)
4. Мария Рюльникайте «Я должна рассказать». –  
URL: [https://booksafe.net/download/rolnikayte\\_mariya-ya\\_dolzhna\\_rasskazat-148157.epub/](https://booksafe.net/download/rolnikayte_mariya-ya_dolzhna_rasskazat-148157.epub/) (дата обращения: 15.10.23)
5. История Германии : учебное пособие : в 3 тт. / Под общ. ред. Б. Бонвеча, | Ю. В. Галактионова I — М.: КДУ,– 2008. — Т. 2: от создания Германской империи до начала XXI века / А. М. Бетмакаев, Т. А. Бяликова, ИЮ. В. Галактионов, [и др.]; отв. ред. ИЮ. В. Галактионов к сост. науч.-справ, аппарата А. А. Мить. — 672 с.
6. Выдержки из дневника немецкого солдата ефрейтора 44-го пехотного полка 134 пд Михаэля Мадера // ЦАМО РФ, ф32, оп. 11306, д. 419.
7. Человеческие документы войны : (Воспоминания. Письма. Стихотворения. Ст.) / Администрация г. Курска [и др.; Редкол.: А. Ю. Друговская и др.]. – Курск : Изд-во Курского гос. мед. ун-та, 1998. – 423 с.
8. Из докладной записки УКР «Смерш» Центрального фронта В.С. Абакумову об агентурно-оперативной работе органов «Смерш» фронта за июль 1943 г. 13 августа 1943 г. // ЦА ФСБ России, ф. 14, оп. 5, д. 13, л. 297, 299-309.

## Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Т.Э. Бурок

### ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация:** В статье была рассмотрена геймификация как один из способов повышения мотивации при изучении иностранного языка у учеников младшей школы, а также как средство индивидуализации учебного процесса.

**Ключевые слова:** геймификация, иностранный язык, начальная школа, мотивация.

Т.Е. Burok

### GAMIFICATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL

**Abstract.** The article considered gamification as one of the ways to increase motivation in learning a foreign language among elementary school students, as well as one of the means of individualizing the educational process.

**Key words:** gamification, foreign language, primary school, motivation.

Основной проблемой при обучении английскому языку, как и любому другому иностранному языку, в школе является потеря мотивации у обучающихся. Приходя в школу, основная масса детей еще не потеряла интерес к открытию чего-то нового, однако в процессе первых лет обучения этот интерес теряется (по разным причинам) и вместе с ним теряется мотивация к обучению. Одним из решений в данном случае является использование геймификации на уроках английского языка в начальной школе.

Игра – это обычная среда для младших школьников и поэтому им комфортно и безопасно познавать что-то новое именно при помощи игры. Учащиеся легко и быстро включаются в игру на уроке. Они не боятся сделать ошибку и поэтому принимают активное участие в уроке.

Понятие «игра» на сегодняшний день имеет большое количество определений, которые имеют несколько общих черт: игра направлена на получение положительного опыта, новых знаний, умений и навыков, развития качеств личности.

Геймификация процесса обучения – относительно новая методика, которая обладает широким, но пока недостаточно изученным образовательным потенциалом. Геймификация относится к активному виду обучения, при котором учащийся становится субъектом учебной деятельности, активно участвует в познавательном процессе. Геймификация включает ученика в настоящие субъектно-субъектные отношения на уроке. Ученик выполняет творческие, поисковые, проблемные задания.

По мнению М. Нельсона, использование геймификации началось в середине XX в. В настоящее время понятие геймификации рассматривается в большом количестве работ таких ученых, как И. Аттали, Л. П. Варенина, Ю.П. Олейник, О.В. Орлова, Л. Шелдон, Ф. Файелла и многих других. Следует отметить, что сегодня у понятия «геймификация» нет единого определения.

К. Вербах считает, что геймификация – «...это процесс использования игровой механики и игрового мышления для решения неигровых задач и вовлечения людей в какой-либо процесс» [3, 298].

По мнению С. Детердинга, геймификация «...это применение игровых элементов в неигровом контексте» [5, 87]. В этих определениях утверждается, что игра может быть использована в неигровой ситуации.

Ник Пеллинг впервые употребил термин «геймификация» в 2003 году применительно к процессу обучения. В современной науке геймификацию считают одной из форм организации образовательного процесса.

Мы считаем, геймификация в обучении – это возможность использования отдельных компонентов и правил игры в неигровых ситуациях, для увеличения заинтересованности учеников в процессе обучения.

Цель геймификации – максимальное увеличение удовольствия от процесса обучения и активное участие в нем, замечать то, мотивирует учеников к обучению и выстраивать на этом все обучение [6, 288]. Геймификация влияет на мотивацию учащихся, повышая ее. Учащиеся стремятся не пропускать занятия, потому что они – интересные, хотят продолжать изучать предмет. Повышение мотивации повышает инициативу при изучении предмета, ученики, как уже было сказано выше, становятся активными создателями содержания учебной деятельности.

Особенно продуктивно использование геймификации для повышения эффективности и мотивации у учащихся младшей школы. Современные методисты в своих работах доказывают положительное воздействие применения геймификации на учащихся младшей школы. Следует понимать, что геймификация сама по себе это не просто игра и даже не сочетание нескольких игр, это игровая оболочка для полезных занятий.

Активному развитию и внедрению геймификации в обучение помогло, прежде всего, повсеместно использование социальных сетей и устройств, позволяющих совершать мгновенный обмен информацией. Хотелось бы особо подчеркнуть, что геймификация обучения не вытесняет привычные для нас уроки, лекции, домашние задания, а помогает сделать их более интересными, яркими, красочными и запоминающимися.

Согласно требованиям ФГОС НОО обучение должно осуществляться в соответствии с системной деятельностью по подходу, при котором учебная деятельность должна строиться с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, что и помогает осуществить геймификацию на уроках английского языка в начальной школе.

Сегодня уже существует ряд разработанных игр, с помощью которых очень легко включить геймификацию в процесс обучения английскому языку.

Особенно продуктивно использование геймификации для повышения эффективности и мотивации у обучающихся младшей школы. Современные методисты в своих работах доказывают положительное воздействие применения геймификации на учащихся младшей школы. Следует понимать, что геймификация сама по себе – это не просто игра и даже не сочетание нескольких игр, это игровая оболочка для полезных занятий.

При помощи игр на уроках иностранного языка учитель видит интеллектуальные способности и личностные возможности каждого ученика. Геймификация позволяет усовершенствовать социокультурные навыки учеников при помощи внутренних чатов между участниками и обратной связи от учителя.

Можно сказать, что при помощи геймификации создаются индивидуальные траектории обучения для каждого ученика в классе, то есть все работают в своем темпе, можно вернуться к предыдущим правилам или заданиям, существует много попыток для выполнения упражнений, генерируются индивидуальные планы повторения тех моментов, которые вызвали наибольшую сложность у конкретного обучающегося.

Геймификация обеспечивает индивидуальное обучение и создание ситуации успеха для учеников. Геймификация пробуждает интерес и активность в учебной деятельности, является отличным средством самовыражения, а также способствуют нивелированию скованности на занятиях и боязни сделать ошибку. Методы геймификации могут использоваться на разных этапах урока и для отработки различных навыков. При подготовке к уроку учителю необходимо разработать качественный учебный продукт, в котором каждый ученик смог бы сама реализоваться. Как было сказано выше, уже созданы игры для использования на уроках английского языка, также в сети Интернет есть электронные оболочки, в которых учитель легко создает свои собственные обучающие игры на любую грамматическую лексическую тему, наполняя их необходимыми правилами, словами, выражениями.



В сети Интернет на сайтах для учителей английского языка можно найти различные тематические игры, выполненные в форме таких популярных игр, как «Кто хочет стать миллионером?», «Поле чудес», «Найди пару», «Виселица» и многих других.

Без сомнения, геймификация не ограничивается применением на начальном этапе обучения в школе, её можно использовать с разным уровнем языковой подготовки. По нашему мнению, игра особенно интересна при отработке и закреплении лексико-грамматического материала, так как при помощи игры обучающиеся учат правила или слова наизусть без зубрежки, и выполнения многочисленных тренировочных упражнений, которые часто бывают скучными и занимают большое количество времени. С помощью геймификации также идёт индивидуализация учебного процесса, так как упражнения разбиты по уровням сложности, также по количеству заданий внутри каждого упражнения.

Геймификация применяется на онлайн-платформах и в мобильных приложениях, что позволяет изучать английский язык при помощи игры. В настоящее время подобных платформ, мобильных приложений очень много и в рамках работы мы не можем рассказать обо всех, поэтому мы остановимся на самых популярных и широко используемых.

Приложение *Duolingo* – бесплатное для пользователей. Данное приложение позволяет изучать разные языки (английский, французский, итальянский, немецкий, испанский). Ученику необходимо пройти тест на знание языка до начала работы с приложением. Для использования этого приложения нужен доступ к Интернету, чтобы была возможность загрузить интерактивные занятия. В *Duolingo* идет обучение от простого к сложному, весь курс разбит на отдельные уроки, которые невозможно пропустить или выполнять в произвольной последовательности. В данном приложении идет обучение как устной, так и письменной речи, а также чтению и письму. У каждого ученика здесь есть возможность отследить собственный прогресс, приложение дает обратную связь и хвалит при регулярных занятиях.

Далее мы рассмотрим мобильное приложение *Memrise*, в котором также возможно изучать разные языки. Это приложение имеет удобный и простой в использовании интерфейс, и обучающийся мгновенно может начинать выполнять задания. Новую лексику подают при помощи специально подобранных картинок, для закрепления и повторения материала используются практические интерактивные задания. В данном приложении изучаются грамматические правила, развивается навык аудирования, совершенствуется произношение. Одной из особенностей приложения является возможность изучать язык непосредственно с носителем. При выполнении заданий и ежедневном использовании приложения ученик зарабатывает баллы и фиксирует собственный прогресс. В данном приложении существует интересный режим «point and translate», с его помощью можно узнать, как называется любой предмет вокруг нас, просто наведя на него камеру телефона. Каждый ученик может сделать собственный словарь с интересными для него словами (в этом мы тоже видим индивидуализацию обучения).

В следующем приложении *LinguaLeo* существует 6 видов тренировки: мозговой штурм, перевод-слово, слово-перевод, карточки слов, конструктор слов и аудирование. Приложение соединено с сайтом, с помощью которого возможно изучение лексических единиц и модельных фраз, происходит обучение чтению и аудированию аутентичных текстов и выполнение всевозможных заданий. Пользователю также необходимо определить уровень владения языком до начала использования приложения. При успешном выполнении заданий учащийся получает очки, при помощи которых он может открыть следующие уровни.

Рассмотрим несколько интернет-приложений. Содержимое приложения *Edmodo* есть только на английском языке, им можно пользоваться в роли учителя, ученика или родителя. В данном приложении учитель сам назначает группы и высылает код ученикам для вступления в них, прикрепляет задания и отслеживает успехи в обучении каждого ученика, а также количество попыток при выполнении конкретного задания. В рамках данного приложения есть коллективный и индивидуальный чаты, в которых ученики и учитель могут общаться и учитель отвечает на вопросы.

Следующее интернет-приложение *Classcraft* в своей основе имеет многопользовательскую онлайн-игру. В данном приложении также можно зарегистрироваться как учитель, ученик или родитель. В ходе обучения учитель дает ученикам очки опыта за хорошую работу и помощь другим или отнимает некоторое количество очков за плохое поведение или недостаточную активность на

уроке. Здесь возможно объединение учеников в команды, благодаря этому происходит развитие партнерских отношений между учениками.

Можно сделать вывод, что при помощи *Duolingo*, *Memrise*, *LinguaLeo* учащиеся могут учить язык самостоятельно. Учитель здесь выполняет только контролирующую функцию. Сами приложения выполнены как игры, что делает процесс изучения языка интересным. Приложения *Edmodo* и *Classcraft* могут помочь для геймификации процесса обучения. Учителя самостоятельно наполняют содержанием уроки в данных приложениях и отслеживают прогресс учащихся. Все вышеупомянутые приложения могут быть использованы как в школе во время занятий, так и дома для выполнения домашнего задания, что помогает вынести процесс изучения иностранного языка за пределы урока.

Таким образом, можно утверждать, что геймификация в обучении иностранному языку является эффективным средством для формирования мотивации и вовлеченности учеников младшей школы в процесс обучения, а также помогает привнести некоторое разнообразие в традиционные уроки.

Геймификация уроков английского языка в начальной школе уже сегодня рассматривается как необходимая часть на уроках. Геймификация позволяют повышать качество знаний учеников за счёт возможности применения индивидуального подхода.

Геймификация на уроках, по нашему мнению, не должны полностью заменить обычные, традиционные методы и подходы к изучению иностранного языка, а наоборот дополнить их и обогатить процесс обучения новыми идеями, а также сделать образовательный процесс интереснее, разнообразнее, создать благоприятный психологический климат на уроке и преодолеть трудности при усвоении учебного материала.

Итак, геймификация помогает сформировать и поддержать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, так как игра делает процесс обучения увлекательным, а также развить познавательный интерес и активность и удержать внимание учащихся младших классов на материале.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, – 2009. – 448 с.
2. Архипова, А.И. Компьютерная поддержка обучения младших школьников // Школьные годы. – 2011. – № 35. – С. 19-38.
3. Вербих, К. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербих. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, – 2015. – 223с.
4. Кельберер, Г. Р. Перспективы применения принципов игрофикации в подготовке педагогических кадров // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 144–147.
5. Deterding, S., Nacke, L., Khaled, R., Dixon, D. Gamification: Toward a Definition // Gamification Workshop Proceedings. Conference on Human Factors in Computing Systems. May 7– 12, 2011, Vancouver, BC, Canada. Vancouver:ACM Press, – 2011.
6. Кэпп, К.М. The gamification of learning and instruction: game-based methods / К.М. Кэпп. — San Francisco: Pfeiffer, 2012. — 301 p. 45. Marczewski, A. Gamification: a simple introduction / A. Marczewski. — New York, 2013. — 288 p.

А.А. Веселая

### ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация.** В статье описан алгоритм создания тестов в виде презентации с триггерами при помощи компьютерной программы Microsoft PowerPoint.

**Ключевые слова.** Тестирование, презентация с триггерами, компьютерные программы, Microsoft PowerPoint.

## THE USE OF COMPUTER PROGRAMS TO ASSESS STUDENTS' KNOWLEDGE

**Abstract.** The article describes an algorithm for creating tests in the form of a presentation with triggers using the Microsoft PowerPoint computer program.

**Key words:** testing, presentation with triggers, computer programs, Microsoft PowerPoint.

Применение компьютерных программ в общеобразовательных учреждениях перестало быть новинкой. Одним из видов такого применения являются тесты, созданные в виде презентации [2]. Огромным плюсом использования компьютерных программ при создании тестов становится возможность автоматизировать процесс их проведения, что экономит время педагога и учащихся. Такое тестирование делает процесс обучения более увлекательным для них. Кроме того, после завершения теста учащиеся сразу получают результаты, то есть обратную связь о своей успеваемости, что помогает им понять свои ошибки и улучшить свои знания. Но есть и минусы. Например, при создании тестов нельзя забывать о том, что каждый ученик уникален и в этом случае педагог должен иметь глубокое понимание уровня знаний и способностей тестируемых, чтобы правильно отобрать материал и задания для его проведения [1].

Таким образом, использование компьютерных программ для создания тестов в виде презентации помогает сделать процесс обучения более эффективным, интересным и удобным для всех участников образовательного процесса.

Далее описан алгоритм создания тестов в виде презентации с триггерами при помощи компьютерной программы Microsoft PowerPoint.

1. Создаём титульный слайд презентации (рис. 1).

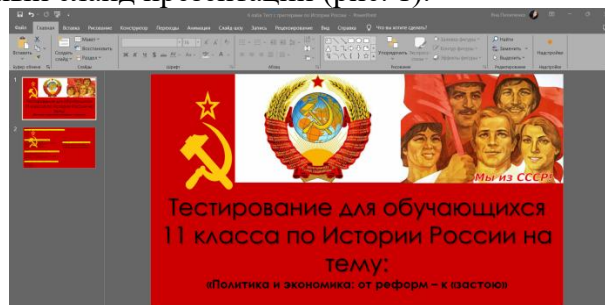


Рис. 1 – Шаг 1

2. Создаём второй и третий листы с тестовыми заданиями (рис. 2).

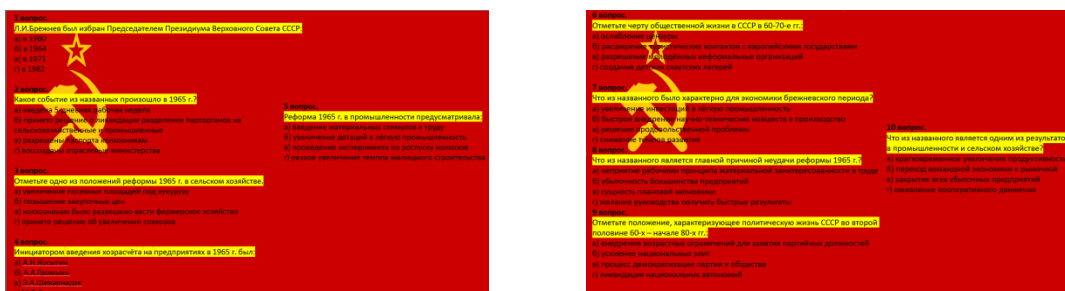


Рис. 2 – Шаг 2

3. Делаем заготовку триггеров. Добавляем на вспомогательный слайд картинки: «галочка» и «крестик» (рис. 3).

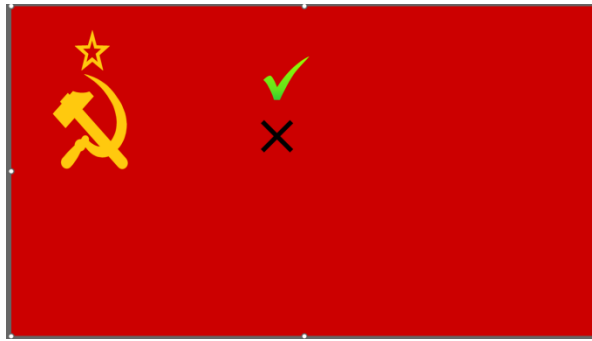


Рис. 3 – Шаг 3

4. Вставляем из вставки «Фигуры» прямоугольник рядом с «галочкой» (рис. 4).

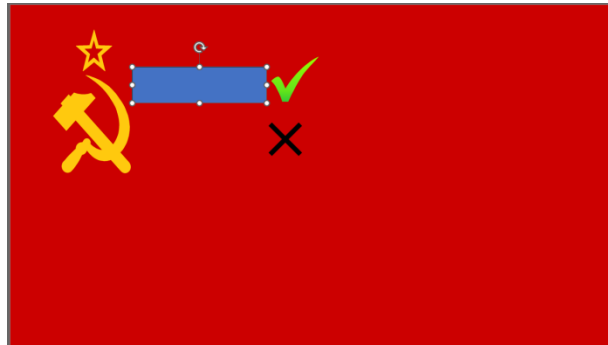


Рис. 4 – Шаг 4

5. Вызываем контекстное меню у прямоугольника и выбираем «Формат фигуры» (рис. 5).

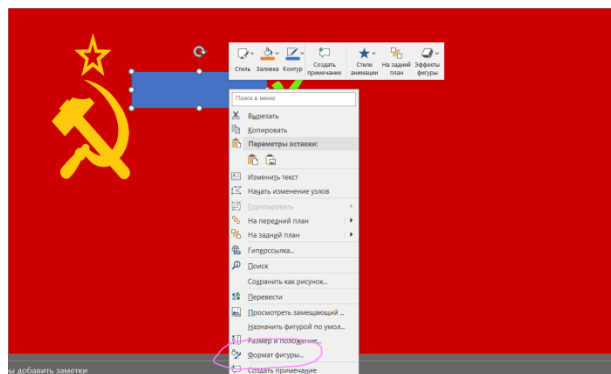


Рис. 5 – Шаг 5

6. Контролируем, чтобы была «Сплошная заливка» и прозрачность 100% (рис. 6).

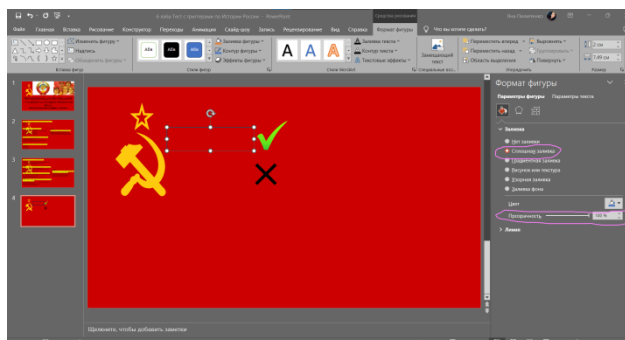


Рис. 6 – Шаг 6

7. Повторяем шаги 5 и 6 для второго прямоугольника (рис. 7).

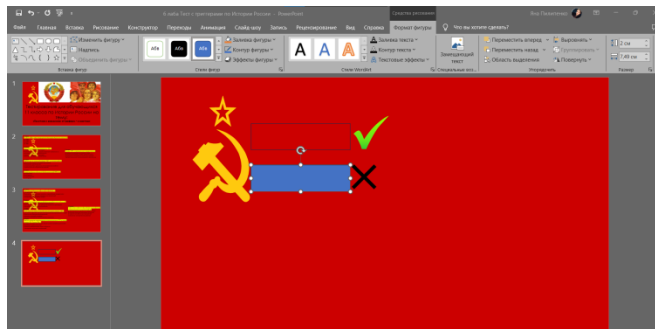


Рис. 7 – Шаг 7

8. При помощи нажатой клавиши «Ctrl» выделяем картинку и добавляем анимацию «Масштабирование» (рис. 8).

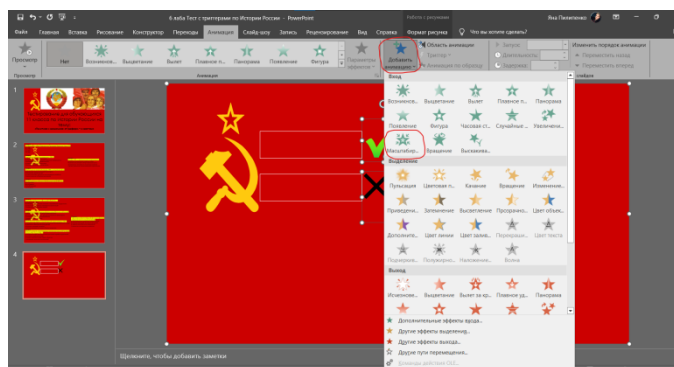


Рис. 8 – Шаг 8

9. Опять, выделив первую картинку, переходим в «Область анимации» и выбираем параметр «Время» (рис. 9).

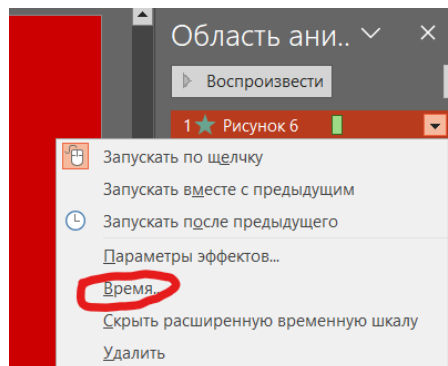


Рис. 9 – Шаг 9

10. Выбираем в «Переключатели» первый прямоугольник из списка (у нас он «Прямоугольник 10») (рис. 10).

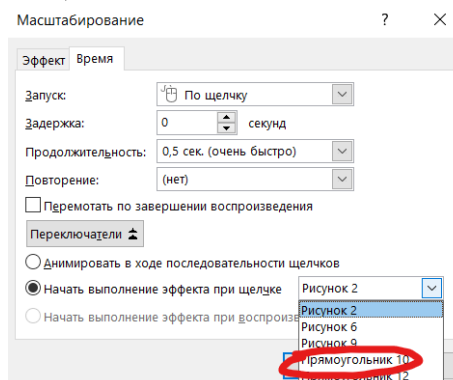


Рис. 10 – Шаг 10

11. Повторяем шаги 9 и 10 для второй картинке, выбрав «Прямоугольник 12» (рис. 11).

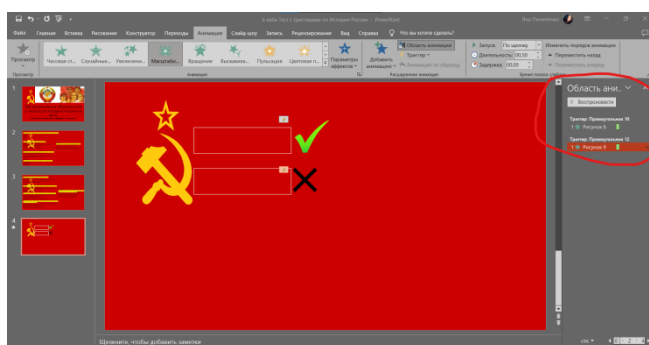


Рис. 11 – Шаг 11

12. Теперь необходимо расставить данные триггеры ко всем вариантам ответа, для этого при помощи нажатой клавиши «Ctrl» выделяем прямоугольник и первую картинку, копируем и вставляем к правильным вариантам ответов (рис. 12).

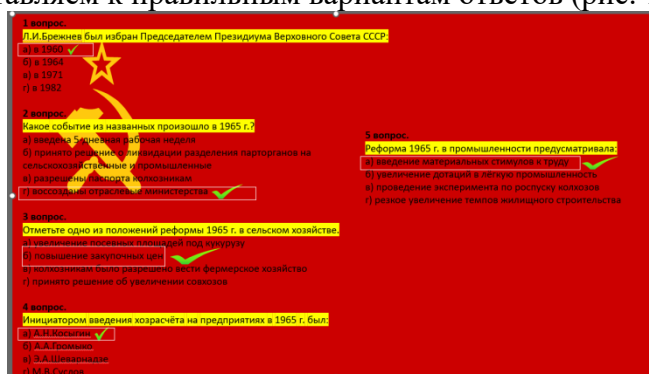


Рис. 12 – Шаг 12

13. Повторяем шаг 12, выделив прямоугольник и вторую картинку, для неправильных вариантов ответов (рис. 13).

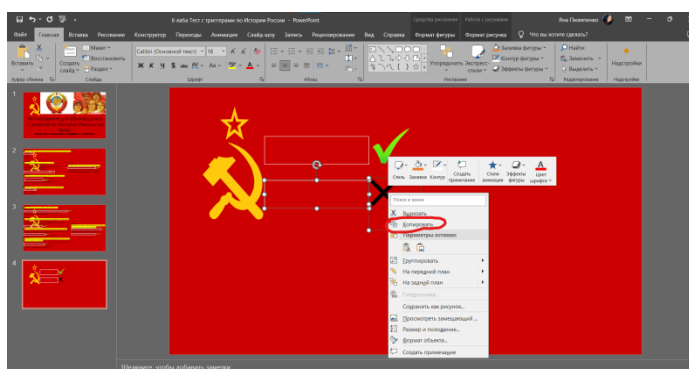


Рис. 13 – Шаг 13

14. Для предотвращения случайного нажатия и сбоя теста заходим в «Переходы» и убираем галочку «По щелчку» (рис. 14).

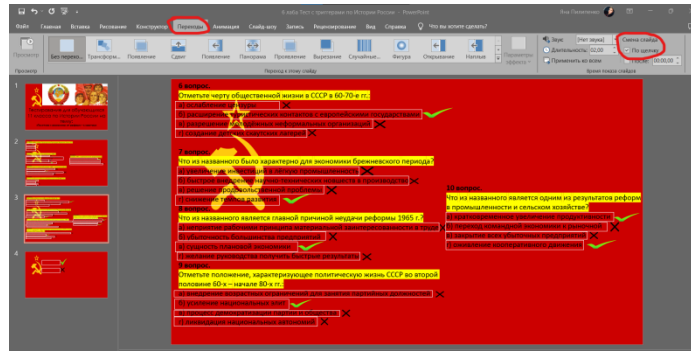


Рис. 14 – Шаг 14

15. Так как презентация состоит из нескольких слайдов, добавляем на каждый слайд из вставки «Фигуры» управляющую кнопку «Далее/к следующему слайду» (рис. 15).

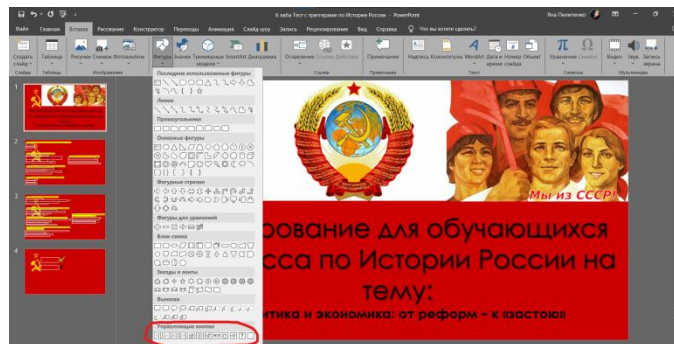


Рис. 15 – Шаг 15

16. Далее в «Перейти по гиперссылке» выбираем «Следующий слайд» (рис. 16).

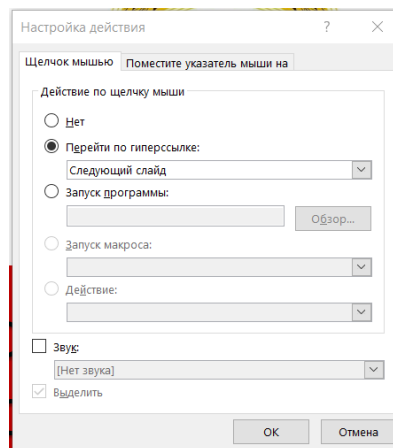


Рис. 16 – Шаг 16

По аналогии с описанными выше шагами можно создать тестовые задания с ответами в виде картинок (рис. 17).

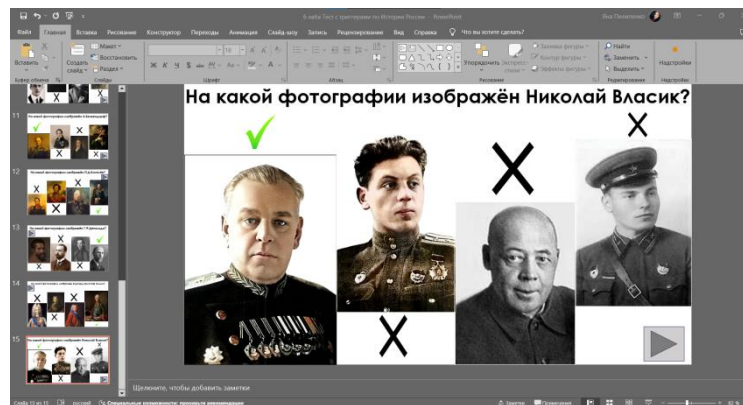


Рис. 17 – Слайд презентации с ответами в виде картинок

Таким образом, создание тестов в виде презентации при помощи компьютерной программы Microsoft PowerPoint – это инструмент, который позволяет проводить оценку знаний учащихся более точно, быстро и удобно. Он дает возможность педагогу фокусироваться на более важных вопросах, таких как анализ и интерпретация результатов, а также создание новых заданий [3].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веселая, А.А. Применение мультимедийных образовательных ресурсов в условиях цифровой трансформации // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.– 2022.– № 2.– С. 28-33.
2. Веселая, А.А. Приоритеты и проблемы в развитии новых информационных технологий в образовании // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2012. – № 1. – С. 122-125.
3. Веселая, А.А., Дуденко, Н.А. Информационные технологии в помощь педагогу // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2023. – № 2.– С. 16-21.
4. Тармин, В. А., Алексахин, С. В., Блинов В. И., Сергеев И. С. Цифровые технологии в учебном процессе. ООО «Издательский Центр РИОР», – 2023. – 311 с.

**Ф.Д. Войтенко, А.М. Червоний**

#### ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОПИСАНИЮ, ПОВЕСТВОВАНИЮ И РАССУЖДЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СОШ РФ

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению роли визуализации в процессе обучения описанию, повествованию и рассуждению на иностранном языке в СОШ РФ. В работе дается характеристика видов визуальных средств, используемых на уроках иностранного языка. В статье анализируются этапы работы и лексико-грамматический материал по формированию умений и навыков монологической речи.

**Ключевые слова:** визуализация, описание, повествование, рассуждение, иностранный язык, этапы обучения, лексико-грамматический материал

**F.D. Voytenko, A.M. Chervonyi**

#### VISUALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING DESCRIPTION, NARRATION AND REASONING IN A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the role of visualization in the process of teaching description, narration and reasoning in a foreign language in secondary schools of the Russian



Federation. The paper characterizes the types of visual aids used in foreign language lessons. The article analyzes the stages of work and lexico-grammatical material on the formation of monological speech skills.

**Key words:** visualisation, description, narration, reasoning, foreign language, stages of learning, lexico-grammatical material

Российское образование постоянно развивается, претерпевая изменения и модернизируясь, оно стремится достойно ответить на вызовы, стоящие перед страной, и соответствовать социально-экономическим потребностям современного российского общества.

Как известно, одной из основных задач среднего общего образования России является наличие у выпускников школ сформированной иноязычной коммуникативной компетенции. Такая цель определена в федеральных государственных образовательных стандартах [1].

Именно формирование навыков иноязычной речи ставится во главу угла в процессе обучения иностранным языкам в средних общеобразовательных школах России.

Иностранный язык занимает важное место в современном российском образовании, поскольку он является не только предметом изучения, но и основным инструментом международного общения, важным информационным ресурсом и значимым элементом интеллектуального и культурного развития личности.

В современной школе внимание к изучению иностранного, и в первую очередь, английского языка значительно возросло в связи с глобализацией происходящих в мире процессов и информатизацией производственной, экономической и научной сфер.

В настоящее время иностранный язык рассматривается как универсальное информационно-коммуникативное средство, объединяющее представителей разных народов, культур, людей разных социальных слоев и политических взглядов.

В современном мире свободное владение иностранным языком открывает перед обучающимися широкие возможности в социальном и академическом плане. Иностранный язык в определенной степени служит трамплином, социальным лифтом для представителей разных слоев общества, стремящихся к познанию мира, развитию своих когнитивных способностей, к совершенствованию своих профессиональных умений и навыков.

Владение иностранным языком является одним из факторов профессиональной успешности индивидуума. Высокий уровень владения иностранным языком является обязательным условием для приема на учебу во многие отечественные и зарубежные вузы, для работы в международных и российских компаниях, предприятиях и организациях.

Согласно требованиям ФГОС, иноязычная коммуникативная компетенция предполагает владение учащимися диалогической и монологической типами речи (описанием, повествованием и рассуждением).

При обучении описанию, повествованию и рассуждению на иностранном языке, особенно на начальном этапе, большую роль играет зрительное восприятие.

По данным физиологии и психологии, большая часть информации – 70-90%, получаемой нами из внешнего мира, приходится на зрительный анализатор. Недаром говорят: Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. В переработке полученной визуальным путем информации задействована значительная часть головного мозга.

Действительно, роль зрения в жизнедеятельности человека, в познании окружающей среды трудно переоценить. Зрение помогает человеку свободно ориентироваться в окружающем мире, моментально реагировать на внешние раздражители и предупреждает о потенциальных угрозах.

Не является секретом, что основным средством обучения на уроках иностранного языка в школе являются учебные тексты, визуальный материал имеет дополнительную функцию.

Однако, по нашему мнению, оценка эффективности использования визуальных средств на уроках иностранного языка, и в особенности при обучении описанию, является недооцененной. Кроме того, в качестве визуальной опоры для описания на иностранном языке редко используются какие-либо средства помимо изображений, что обуславливает актуальность исследования различ-

ных способов реализации визуальных средств при обучении описанию на уроках иностранного языка [8, с. 73].

Системное использование в процессе обучения иностранному языку не только материалов, представляющих в основном бумажную классическую наглядность (фотографии, картинки, модели, плакаты и т.д.), но учебных материалов (презентации, коллажи, видео и т.д.), созданных благодаря функциональным и техническим возможностям новых электронно-информационных ресурсов, получило название визуализация.

Физиологически зрительное восприятие лежит в основе процесса описания: учащиеся должны увидеть и распознать объект и затем приступить к его описанию. Объекты описания могут быть представлены иллюстрациями, видеоматериалом, графиками, диаграммами, инфографикой, схемами.

1. Иллюстрация. О.И. Коваль определяет иллюстрацию «как форму визуализации, представленную рисунком, живописью или фотографией» [7, с. 162]. Иллюстрации позволяют наглядно отразить различные ситуации, явления или предметы. Иллюстрации могут быть использованы для создания диалогов, рассказов или презентаций. Использование иллюстраций, которые отображают описываемые объекты или события, является эффективным способом, позволяющим удерживать внимание учеников на уроке. Визуализация изображений позволяет учащимся установить ассоциативную связь между репрезентируемым образом, звуковой и графической формой слова и его значением. Интеграция образа, звучания (орфографии) и семантического значения способствует прочному запоминанию иностранных лексических единиц.

2. Видеоматериалы – видео и звуковые фильмы по А. У. Деккушевой, [4, с. 171] являются не только транслятором информации, но и могут служить демонстрационным материалом и опорой для описания предметов и явлений. В качестве учебного материала для школьников могут быть созданы видеоролики по определенной тематике. На основе коротких видео ученикам предлагается сделать описание предмета, составить о нем рассказ, порассуждать о его качествах и т.д.

Такие информационные ресурсы как: видео, подкасты, онлайн-статьи и интерактивные упражнения, не только делают процесс обучения более динамичным и увлекательным, но и знакомят учащихся с аутентичным использованием языка в реальных условиях.

Следует подчеркнуть ключевые характеристики мультимедийных технологий – это разнообразие, интеграция, интерактивность, интеллект. Поэтому они широко используются в сфере обучения иностранным языкам и являются одним из основных компонентов современного образования.

Используя видео, преподаватели могут создавать увлекательные уроки, которые стимулируют воображение учащихся, применение видео позволяет обогатить словарный запас учащихся, развить их навыки описания, повествования и рассуждения. Кроме того, анализ и обсуждение содержания видео способствует также развитию критического мышления учащихся. В целом, интеграция видеоматериалов в структуру урока может значительно обогатить процесс обучения, повысить заинтересованность учащихся в изучении иностранного языка и сделать урок современным, более содержательным, динамичным, увлекательным, информационно насыщенным и в конечном итоге в методическом плане более эффективным.

3. Графики, диаграммы, инфографики, схемы. Использование графиков, инфографики и диаграмм может стать весьма эффективным инструментом познания иностранного языка и выработки навыков иноязычного общения. Эти инструменты обеспечивают структурированное и визуальное представление информации, облегчая учащимся понимание качественных и количественных особенностей языка. Благодаря схемам, диаграммам и инфографике учащиеся могут улучшить коммуникативные навыки, так как визуальные элементы помогают им не только связать слова с конкретными предметами или понятиями, но и, связывая слова, превращать их в предложения, фразы, конструировать тем самым текст.

Кроме того, использование инфографики в обучении иностранному языку способствует развитию у учеников навыков аналитического мышления. Старшеклассники учатся анализировать и интерпретировать информацию, а также составлять свои собственные описания и выражать ясно и четко свои мысли на иностранном языке [6].

Еще один тип структурированной визуальной опоры, служащей для обучения описания – схемы. При подготовке схем следует учитывать такие ключевые элементы как вид, характеристики, функции и др. При создании схем важно также использовать различные цвета, формы и стрелки для обозначения связей между элементами схемы и улучшения запоминания информации.

Полезность использования диаграмм и схем состоит в том, что они предоставляют учащимся четкий и структурированный способ организации мыслей, что позволяет им строить свои высказывания на иностранном языке четко и логично.

Включение данных визуальных инструментов в процесс обучения иностранному языку дает возможность преподавателям создать динамичную и захватывающую образовательную среду, которая побуждает учащихся активно взаимодействовать с предоставленной информацией. Стоит отметить, что при создании подобного рода схем рекомендуется привлекать учеников к активному участию их создания, это облегчит в дальнейшем работу учащихся с контентом схем. Схемы могут быть разного вида: от простых таблиц и диаграмм до сложных графических моделей.

В любом случае с учениками должна быть проведена предварительная разъяснительная работа, связанная не только с их языковой компетенцией, но и с их корректным восприятием графического материала.

Остановимся подробнее на технологии обучения описанию, повествованию, рассуждению на уроках иностранного языка в СОШ РФ.

I. Описание. Одним из навыков, которым должен обладать выпускник средней образовательной школы является способность составлять описание предметов или явлений, а также культуры стран: своей и изучаемого языка [2, с. 209].

Описание, по С.И. Ожегову, – это изображение чего-нибудь, рассказ о ком-либо или о чем-либо в устной или письменной форме [10, с. 466].

Описание является первым шагом в формировании коммуникативной иноязычной компетенции. Процесс выработки данного навыка начинается с выбора объекта описания, т.е. того фрагмента реального мира, который может быть выражен посредством иностранного языка.

Объектом описания могут выступать как живые существа, так и предметы, события и явления объективной действительности.

Как отмечает П. Ю. Петрусевич, «описание направлено на представление характеристики предмета и предполагает изложение признаков (количественных, качественных, структурных, функциональных) и свойств описываемого предмета» [11, с. 142].

В процессе описания учащиеся приобретают навыки использования языковых конструкций, которые позволяют передать количественные и качественные характеристики, а также указать на расположение и состояние объектов. Создавая себе живой и наглядный образ, языковое выражение которого способствует развитию навыков иноязычной коммуникации, учащиеся с помощью описания учатся выражать свои мысли, чувства, представления.

На начальном этапе субъекту-ученику обычно предлагается осуществить описание предметов окружающего мира: свой дом, квартиру, семью, членов семьи, класс, школу, двор, животное, флору, фауну, друга/подругу и т.д. Опорой при обучении описания могут служить следующий иллюстративный материал и видеоматериал: несложные картинки, фотографии, комиксы, электронные изображения и т.д.

На начальном этапе использование визуальных опор при описании, по нашему мнению, является обязательным условием языкового обучения. На этом этапе описание представлено конкретными образами, используется довольно простые синтаксические структуры, основной лексический фонд языка. Описание осуществляется в основном в устной форме.

На среднем этапе объектом описания может стать более абстрактное изображение. Кроме того, описание может осуществляться и без зрительной опоры, например, описывается внешность героя прочитанного текста и т.д.

Описание того или иного объекта осуществляется с использованием более сложных синтаксических структур, синонимов, антонимов, сравнительных оборотов и т.д. Описание может быть произведено устной или письменной форме.

На старшем этапе объектом описания могут стать как конкретные предметы, персонажи, так и отдельные явления, события, происшествия и т.д.

Описание объекта может происходить как с визуальной опорой, так и без зрительного сопровождения. Отсутствие зрительных опор не является в данном случае критичным, поскольку способствует развитию воображения, что тоже действительно необходимо для ментального развития учащихся.

В целом применение средств наглядности в обучении описанию имеет огромный лингвотодический потенциал, так как они не только повышают мотивацию и интерес учащихся к уроку, но и развивают навыки говорения на иностранном языке [3, с. 85].

Описание на данном этапе производится с использованием широкого набора лексических единиц, устойчивых выражений, фразеологизмов, разнообразными синтаксическими конструкциями, в строгой логической последовательности.

Приобретение навыков описания на иностранном языке дает возможность учащимся расширить свой словарный запас, совершенствовать грамматические навыки и развивать коммуникативную компетенцию.

При описании рекомендуется также использование эмоционально окрашенной лексики, строить и употреблять в речи эмотивные высказывания. Использованию ярких формулировок, восклицательных фраз делает процесс описания более увлекательным и реалистичным. Так, например, можно не только сказать «сад прекрасен», но и описать вид цветов, запах свежескошенной травы и пение птиц и т.д.

Описание на данном этапе может быть представлено как в устной, так и в письменной формах. Выбор формы описания зависит от цели задания, а также от характера самого объекта описания: конкретные понятия могут быть представлены письменно, а абстрактные – в устной форме.

Следует отметить: для конкретной реализации описания требуется в первую очередь знание и корректное применение соответствующих лексических единиц: глаголов-связок, глаголов местоположения, движения и чувств, сравнительных оборотов, имен существительных (имена собственные, название профессий, родственников, животных, географических названий и т.д.), прилагательных и причастий, употребления прошедшего незавершенного времени и т.д.

Безусловно, ведущую роль в обучении описанию, как, впрочем, и в обучении повествованию и рассуждения, играет учитель иностранного языка. Он руководит процессом обучения, осуществляет контроль и обратную связь, которая необходима для формирования речевых навыков учащихся и повышения их коммуникативной компетенции. Педагоги могут дать рекомендации по выбору лексики, структуре предложений и связности высказывания. Эффективным могут быть задания по взаимному рецензированию, что развивает критическое мышление учащихся.

О важности умения осуществления описания говорит тот факт, что описание является одним из научных методов исследования.

Таким образом, описание является первой ступенью при обучении монологическому говорению. Процесс описания неразрывно связан и перетекает в повествование на иностранном языке.

II. Повествование – связный рассказ о каких-нибудь событиях, о чем-либо совершившемся [10, с. 544].

Повествование – процесс творческий. В процессе обучения иностранному языку оно может строиться на основе прочитанного текста, увиденного фильма, другой аудиовизуальной информации. В этом случае повествование по своей функции сближается с пересказом. Повествование может строиться на содержании, которое сочинил сам учащийся, в этом случае оно сближается с эссе. Повествование должно отличаться связанностью и логичностью передачи содержания. Рассказывая свои собственные истории или обсуждая уже существующие, учащиеся учатся корректно излагать свои мысли и чувства на иностранном языке.

Использование рассказов (повествования) на уроках иностранного языка позволяет в полной мере практически развивать навыки устной и письменной речи учащихся. Изложение того или иного рассказа в устной или письменной форме стимулирует творческое начало учащихся, способствует их саморазвитию. Создание текстов на занятиях иностранного языка индивидуализирует учебный процесс, способствует более глубокому проникновению в ткань иностранного языка и выявлению культурно-исторических особенностей страны изучаемого языка. Создание текстов на иностранном языке требует помимо значительного лексического запаса, логики изложения (ис-

пользование предлогов, союзов) и высокого уровня грамматической компетенции (употребление местоимений, согласование времен, косвенный вопрос).

Повествование следует структурно выстраивать следующим образом: введение (зачин), основное содержание, заключение.

Изучение иностранного языка в школе требует развития умения анализировать и делать выводы. Этот процесс не только помогает улучшить языковые навыки, но также способствует развитию интеллекта [5].

III. Рассуждение. Рассуждение, согласно определению С.И. Ожегова, – умозаключение, ряд мыслей, изложенных в логически последовательной форме [10, с. 687].

Логика рассуждения – это умение анализировать и выводить логические аргументы для подтверждения своей точки зрения. Обучение доказательству предполагает также умение рассуждать. Кроме того, рассуждение учит учащихся занимать свою позицию в обсуждении, аргументировать ее, уметь слушать собеседника, анализировать его аргументы и делать независимые выводы. Основная цель рассуждения – разъяснить или доказать истинность какого-либо утверждения или основной идеи (тезиса) за счет представления различных утверждений (аргументов).

Главной целью рассуждения на иностранном языке является выработка способности понимать чужую речь и аргументированно выражать свои мысли, грамотно вести дискуссию [5].

Рассуждение представляет собой наиболее сложный тип монологической речи. Рассуждения на иностранном языке требуют от говорящего навыков беглой речи, логического мышления, высокой реакции, широко кругозора. Данный тип речи формируется на старшем этапе обучения иностранному языку в процессе проведения диспутов, дебатов, различных речевых конкурсов и т.д.

Таким образом, включение различных технологий в учебный процесс становится насущной необходимостью для более эффективного усвоения учебного материала и развития коммуникативных навыков. Внедрение визуальных опор улучшает восприятие и усвоение материала, помогая учащимся более ясно представить и запомнить новые правила, слова и выражения.

Применение визуальных опор нового поколения на уроках иностранного языка подразумевает активное участие учащихся в процессе обучения и делает усвоение языкового материала более динамичным, эффективным и результативным. Визуальные опоры могут включать в себя схемы, диаграммы, графики, видео, изображения и прочее [9, с.111].

Так, для достижения эффективности обучения описанию, повествованию и рассуждению на занятиях по иностранному языку наиболее полезным и эффективным способом является вовлечение в процесс различных наглядных средств. Это могут быть иллюстрации, предметы-образцы, анимационные видео и т.д., которые привлекут внимание и активизируют интерес учащихся, а схемы помогут лучше понять структуру монологической речи.

Исследования в области когнитивных наук и прикладной лингвистики показали, что активизация учеников на самостоятельный поиск знаний с помощью современных электронно-коммуникативных средств оказывается более результативной стратегией, чем механическое повторение материала [13]. Кроме того, решение разнообразных видов задач оказывается эффективнее, чем их группировка по сходству [12].

Усовершенствование навыков учащихся в описании, повествовании, рассуждении необходимо для создания прочной основы в изучении иностранных языков в школе. Применение современных технических средств визуализации способствует активизации самостоятельного изучения предмета. Внедряя современные технологии, учителя могут разрабатывать более творческие и инновационные планы уроков с целью развития коммуникативных умений и навыков учащихся. Учащиеся, в свою очередь, опираясь на визуальные образы, получают зрительную опору для выполнения поставленных на уроке иностранного языка коммуникативных задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ФГОС Основное общее образование: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020) // Национальная ассоциация развития образования и науки [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
2. Багрова, А.Я. Формирование навыков и умений монологического высказывания в средней школе – основа обучения коммуникативной компетенции на иностранном языке // Вестник Московской международной академии.– 2017. №1.– С. 206-213.

3. Григорьева, Е.Н., Кириллова, Н.С. Обучение монологическому описанию на основе средств наглядности на уроках иностранного языка в начальной школе // РКИ: Лингвометодическая образовательная платформа. Сборник трудов Международной научно-практической конференции. Белгород, – 2023.– С. 81-86.
4. Деккушева, А.У. Использование визуальных средств при обучении иностранному языку // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.– 2020.– № 11 (189).– С. 169-172.
5. Инасаридзе, Т. П. Логика рассуждения как метод обучения иностранному языку (русский) в вузе / Т. П. Инасаридзе. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – Т. 0. – Уфа: Лето, 2013. – С. 155-157 – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3600/> (дата обращения: 10.03.2024).
6. Ким, Н.С. Инфографика как средство когнитивной визуализации на уроках иностранного языка (английский язык) в старших классах // StudNet. 2021. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sredstvo-kognitivnoy-vizualizatsii-na-urokah-inostrannogo-yazyka-angliyskiy-yazyk-v-starshih-klassah>
7. Коваль, О. И. Использование и значение иллюстраций в качестве наглядного материала при обучении иностранному языку // Научные проблемы водного транспорта.– 2013.– №35.– С.162-166.
8. Маденова, М.Д. Актуальность и эффективность использования визуальных образов в обучении иностранным языкам // Символ науки.– 2017.– №11.– С. 73-75.
9. Матвеева, А.О., Рассада, С.А. Визуальные опоры как средства развития навыков иноязычного говорения учащихся // Новые технологии в обучении иностранным языкам. Сборник материалов XIV Всероссийской студенческой научно-практической конференции. отв. ред. С. М. Богатова. Омск,– 2021.– С. 110-113.
10. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Российская АН Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ Ltd., – 1992.– 955 с.
11. Петрусевич, П.Ю. Формирование умений монологической и диалогической речи на иностранном языке у студентов медицинских вузов // Наука и школа.– 2020.– №6.– С.138-148.
12. Nakata, T. and Y. Suzuki (2019). Mixing grammar exercises facilitates long-term retention: Effects of blocking, interleaving and increasing practice // The Modern language Journal, Vol. 103/3, pp. 629-647, <https://doi.org/10.1111/modl.12581>.
13. Perry, T. et al. (2021), Cognitive science in the classroom: evidence and practice review // URL: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidencereviews/cognitive-science-approaches-in-the-classroom> (дата обращения: 8.03.2024).

**О.А. Липовая, Л.В. Антонова**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЖЕНЩИН-ЖЕРТВ**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные психологические особенности поведения женщин-жертв как одной из форм виктимного поведения; а также проанализированы ключевые аспекты организации профилактики виктимного поведения женщин-жертв.

**Ключевые слова:** виктимное поведение, жертва, насилие, конфликт, гиперответственность, чувство вины.

**O.A. Lipovaya, L.V. Antonova**

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PREVENTION OF VICTIMIC BEHAVIOR IN WOMEN VICTIMS**

**Abstract.** The article examines the main psychological features of the behavior of female victims as one of the forms of victim behavior; and also analyzed the key aspects of organizing the prevention of victimized behavior of female victims.

**Key words:** victim behavior, victim, violence, conflict, hyper-responsibility, guilt.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что профилактика виктимного поведения женщин-жертв является приоритетной для обеспечения психологического здоровья женщины в настоящее время. В соответствии с «Национальной стратегией действий в интересах женщин на

2023-2030 годы» социальное неблагополучие женщин охватывает широкий спектр жизненных ситуаций, которые включают значительное снижение дохода, потерю работы, ухудшение здоровья, внутрисемейные и бытовые конфликты, насилие в отношении женщин [4]. По данным МВД России, из числа потерпевших 43% женщин пострадали от мужчин, проживающих совместно с женщиной; а почти 80% женщин указали причиной совершения насильственного поступка по отношению к мужчине – попытку защититься от агрессии [7]. При этом состояние женщины, отягощенное виктимным поведением, приводит к тому, что доведенная до отчаяния женщина решается на совершение преступления в отношении себя или источника насилия. Снижение данных факторов риска может быть достигнуто только путем постоянной профилактической работы с данной категорией женщин.

Проблемное поле научного анализа профилактики виктимного поведения женщин-жертв находится в пределах организации профилактической работы с женщинами, находящимися в психологическом состоянии «жертвы» и сформировавшимися паттернами виктимного поведения.

Виктимизация, по мнению исследователя И.Г. Малкиной-Пых, объединяет в себе результат действия виктимности (когда личность становится «жертвой» и приобретает соответствующие модели поведения) и реализацию модели «жертвы» в конкретной жизненной ситуации [3]. К основным факторам проявления феномена жертвы автор относит потерю самостоятельности, гиперответственность за поведение другого человека, невозможность изменить ситуацию, эмоциональную зависимость от насилия, чувство вины, внушенное источником насилия, отсутствие объективной оценки ситуации [3].

По мнению О.А. Филатовой, формируется своеобразный «замкнутый круг», в котором виктимногенное поведение женщины-жертвы провоцирует ситуацию повышенной возможности оказаться в роли жертвы супружеских отношений. Поведение женщины в этой ситуации характеризуется обреченностью, изменением объективной картины мира, отсутствием защиты собственных интересов, психологическим самоистязанием [6]. Среди основных причин, провоцирующих виктимное поведение, автор выделяет потерю самостоятельности и адекватной, устойчивой самооценки. Женщина при сложившихся обстоятельствах перестает быть полноценно функционирующей личностью.

Исследователь О.Н. Абакумова обращает внимание на подверженность стрессу как особенности психофизиологии женщины. Что особо сказывается в ситуации совершения против них преступления [1].

Причины поведения жертвы, по мнению О.А. Филатовой [6], А.А. Семириковой и Н.Р. Анисимовой [5], возникают за много лет до проявления паттернов виктимного поведения. К ним авторы относят: последствия пережитого в детстве насилия, жестокое обращение в семье, в результате чего насилие начинает восприниматься как норма, недифференцированность личности членов родительской семьи, запрет проявления потребностей или интересов ребенка. По наблюдениям авторов, в личности женщины под влиянием травмирующих физических, социальных и психологических воздействий формируются черты поведения жертвы: пассивность, отсутствие инстинкта самосохранения, утрата собственной идентичности, дезадаптация в решении жизненных ситуаций. В связи с этим психологические основы профилактической работы с женщиной, у которой сформировано виктимное поведение, должны включать ряд элементов, направленных не только на преодоление уже сложившейся ситуации, но и недопущения возникновения подобных условий в будущем [4].

По мнению А.А. Семириковой и Н.Р. Анисимовой, целесообразно внедрять программы психологической помощи и реабилитации женщин в кризисных ситуациях, проводить психолого-практические мероприятия еще на стадии профилактики виктимного поведения [5], [6].

Как отмечает О.А. Филатова, психологические особенности профилактики виктимного поведения женщин-жертв направлены на поиск причин, способствующих формированию поведения жертвы, восстановление психологического здоровья и объективной самооценки, а также обучение психологическим методикам преодоления виктимного поведения [6].

По мнению большинства исследователей, при проведении профилактической работы с женщинами-жертвами важным является выявление причин формирования виктимного поведения и выбор путей их коррекции; определение треков восстановления психологического здоровья

женщины-жертвы: объективной самооценки, выбора себя как приоритета в отношениях, восстановление инстинкта самосохранения (физического здоровья и психологической устойчивости); обучение методикам преодоления пассивности, деструктивного подхода, дезадаптации в преодолении сложных жизненных ситуаций.

Таким образом, количественный показатель проявления виктимного поведения женщины-жертвы в современном обществе становится все более распространенным. Формирование паттернов поведения жертвы происходит в раннем возрасте и может обостряться в период деструктивных взаимоотношений. Женщина, имеющая в своем поведении сформированные паттерны поведения жертвы, поступает в большинстве случаев так, что ее поведение еще больше провоцирует насилие. В связи с этим данные ситуации требуют системной профилактической работы. На наш взгляд, развитие критического мышления способствует адекватному восприятию ситуации и позволит снизить риск попадания в сложную жизненную ситуацию. Исследователь О.А. Липовая считает, что развитие критического мышления у человека еще в период его обучения поможет в дальнейшем снизить риск попадания под влияние негативных убеждений и установок, позволит правильно рассчитать временной баланс и гармонично распределить оптимальный личностный потенциал [2].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, О. Н. Состояние виктимизации женщин от значимых насильственных преступлений (по материалам г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области) // Вестник Санкт-Петербургского Университета МВД России. № 3 (83), 2019. – С.89-96. // URL: <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2019-3> (дата обращения – 09.04.2024).
2. Липовая, О.А. Педагогическая психология: способы и средства оценивания в учебном процессе. Ростов-на-Дону, – 2019. – 153 с.
3. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. Типы жертв и виды виктимности. – М.: Эксмо, – 2010. – 756 с.
4. Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2023-2030 годы// [Электронный ресурс]: URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/8/8> (дата обращения – 09.04.2024).
5. Семерикова, А. А. Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуации домашнего насилия [Электронный ресурс] / Семерикова А. А., Анисимова Н. Р. // Сервис в России и за рубежом. – 2015. – Т. 9, –№ 1.– С. 57-66.
6. Филатова, О. А. Психопрофилактика виктимогенного поведения женщин. – М.: ИТЦ, – 2022. – 135 с.
7. Ячменникова, П. А. Тяжкие домашние повреждения // Электронный ресурс: <https://www.kommersant.ru/doc/6367322> (дата обращения – 09.04.2024)

**С.Н. Макаренко**

#### **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы формирования духовной культуры личности. Проясняется понятие духовности и уровни функционирования духовного мира личности. Определяется понятие духовной культуры и способы ее формирования в процессе образования. Предлагается комплексный подход к формированию духовного мира обучающегося на основе синтеза рациональных и эмоциональных форм деятельности.

**Ключевые слова:** духовность; духовный мир личности; духовная культура; Мировоззренческие ориентации; образовательный процесс.

**S.N. Makarenko**

#### **PROBLEMS AND PROSPECTS FOR FORMING A SPIRITUAL CULTURE OF PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS**



**Abstract.** The problems of forming the spiritual culture of the individual are considered. The concept of spirituality and the levels of functioning of the spiritual world of the individual are clarified. The concept of spiritual culture and methods of its formation in the process of education are defined. An integrated approach to the formation of a student's spiritual world based on a synthesis of rational and emotional forms of activity is proposed.

**Key words:** spirituality; spiritual world of the individual; spiritual culture; Worldview orientations; educational process.

В настоящее время злободневным и актуальным является вопрос о нашей духовности, национальной идентичности, о наших идеалах, приоритетах и традиционных ценностях. В условиях постиндустриального информационного общества и обострившегося, уже совсем не мирного, идеологического противостояния, особенно остро встают вопросы о перспективах существования нашего государства и общества, о нашей национальной безопасности и мировоззренческого суверенитета. Противостояние происходит не только в виде боевых действий, по сути, борьба идет за умы и духовный мир человека. Нельзя победить тех, кто убежден в правоте своих взглядов, для кого патриотизм не просто красивые слова, а образ жизни. Как известно, истинный патриотизм есть там, есть чем гордиться, где есть ценности, за которые не страшно умереть.

Мы много говорим о духовности, о духовной культуре, не до конца понимая значение этих слов. Тем более что духовность не может быть навязана извне. Нельзя заставить человека верить в то, чего он не чувствует, и что не находит отклик в его душе. Но помочь ему сформировать свой духовный мир, эта задача вполне по силам. Педагог, учитель, преподаватель – не только транслятор информации, но в том числе, он выполняет роль духовного наставника, прямо или косвенно влияя на поведение обучающихся, студентов и школьников. Это влияние осуществляется действиями, культурой речи и поступками, которые становятся примером для подражания. Формирование духовной культуры личности вызывает много вопросов. Один из них состоит в том, что является главной ценностью в духовном мире человека. Большинство исследователей считают, что духовный мир человека является определенной системой потребностей, интересов, знаний, оценок и убеждений, а также идеалов и ценностных ориентаций. По сути, это не только мир смыслов, но также мир чувств, эмоций и переживаний [10, с.18].

Духовный мир человека функционирует на трех уровнях. Первый уровень – уровень здравомыслящей рефлексии. Второй – чувственно-эмоциональный уровень. Третий – уровень подсознания. Формируя духовный мир личности, в частности студента, необходимо опираться на все три эти составляющие. Но исходить надо из того, что духовный мир студента не является целостным.

Первый уровень – это усвоение знаний, понятий, взглядов. Они не всегда совпадают, с уже сформировавшимися взглядами студента, с его мировоззренческими ориентациями. Как правило, в вуз поступают уже сформировавшиеся личности, и не всегда в позитивном смысле. Проблема не в том, чтобы убедить кого-то изменить свои взгляды, а в том, чтобы заставить задуматься в истинности своей жизненной позиции на уровне здравомыслящей рефлексии. На этом этапе должна включаться вторая составляющая процесса формирования духовного мира личности, а именно, чувственно-эмоциональное воздействие.

При этом возникает вопрос о том, что следует вкладывать в понятие духовности. Отвечая на этот вопрос, ряд исследователей определяют понятие духовности через такое понятие, как «дух». Этим понятием обозначаются различные проявления психической деятельности человека. Ни сознание, ни мышление, ни интеллект не фиксируют данную деятельность в её целостности. Дух есть состояние психики, детерминированной процессами жизнедеятельности людей. Не случайно употребляют такие выражения, как «сила духа», «стойкость духа». Производным от термина «дух» является понятие «духовность» [4, с.36].

Показательна в этом смысле позиция Н.А. Бердяева, который считал духовность человека высшим проявлением его божественной сущности. Н.А. Бердяев трактует духовность как синоним религиозности, а дух человека – это проявление «Святого Духа» [6, с. 37].

В настоящее время много говорят о религии, о возрождении веры и религиозных традиций. Но на самом деле, религиозная вера не является грантом духовности. Духовность проявляется как особое психофизическое состояние, которое относится к поиску смысла, истинных ценностей и

связи с трансцендентальными аспектами жизни. Она является важным фактором психического благополучия личности.

Таким образом, духовность представляет собой сложное явление, которое имеет различные аспекты, в том числе, религиозные убеждения, мировоззренческие установки и ценностные ориентации. Духовность является результатом мучительного поиска ответов на личные судьбоопределяющие, волнующие человека, вопросы. По сути, духовность формируется в результате поиска ответов на воспроизводящиеся каждым поколением людей вечные вопросы: «Кто я?», «Что я должен делать?» и «На что я могу надеяться?». Эти вопросы вечные, не потому что на них нет ответа, а потому, что каждый конкретный человек, приходя в этот мир, отвечает на них по-своему.

Как уже было отмечено, духовность включает не только эмоциональную составляющую, но и подсознание. Подсознание обрабатывает информацию, поступающую в мозг, дает ей оценку и предлагает варианты действий. На уровне подсознания происходят процессы сохранения информации. Запоминание происходит в форме автоматического запечатления формы и алгоритма движений в виде условных рефлексов. Именно на уровне подсознания человек усваивает формы поведения окружающих, и они становятся его собственными привычками и манерами. Так происходит процесс социализации личности, когда ребенок бессознательно копирует поведение взрослых. Эти формы поведения входят в структуру его подсознательных автоматических действий на уровне моторики и условных рефлексов.

Исходя из такого понимания духовности, следует искать ответ на вопрос о том, что такое духовная культура. В целом под культурой понимают систему ценностей, все великие достижения человечества в области науки, искусства, философии, этики, религии и политики с древнейших времен до наших дней. Все эти достижения являются духовными ценностями, а значит – элементами духовной культуры. Освоение этих ценностей, приобщение к ним – это и есть процесс формирование духовной культуры личности [1, с. 202].

Эти идеалы, знания, мысли, чувства не возникают на чисто теоретическом уровне. Они являются результатом активной практической творческой деятельности конкретного человека, связанной с поисками самореализации личности, со стремлением опредметить свои знания, умения, выразить свой внутренний мир, поделиться с другими своим эмоциональным состоянием, подарить другому радость творчества и вовлечь его в сотворчество. Это ключевая составляющая процесса формирования духовного мира личности. Человек не может участвовать в формировании духовности другого человека, если сам не является высоко духовным, как на эмоциональном, так и на интеллектуальном уровне.

Педагог не может увлечь своего ученика идеей, если сам не проникся на всех уровнях духовности этой идеей, включая уровень подсознания. Главное в процессе формирования духовной культуры обучающегося – сделать ученика соучастником процесса получения знаний. Причем не только на уровне сопричастности, а на уровне сопереживания, сделать так, чтобы вызвать у ученика внутреннюю потребность к получению знаний, а мотивом для этого должна стать эмоциональная составляющая в виде радости обретения информации собственным путем. Стимулом к этому является ожидание радости и удовлетворенности от решения поставленной задачи. Эта радость сопоставима с радостью одержанной победы, и она с таким же азартом должна восприниматься. При этом человек самоутверждается, и повышается его самооценка, что является важной составляющей его самосознания и духовной культуры [5, с. 20].

Таким образом, творчество, творческая деятельность, и не только в сфере искусства, но в любой другой сфере, в том числе и в сфере науки, является фактором духовной культуры. Если педагог творческий, увлеченный человек, если у него есть азарт, искренняя заинтересованность в решении поставленных задач, если он, образно говоря, «намагничен» на решение проблем, то он неизбежно, на энергетическом уровне передаст своё эмоциональное состояние обучаемому, который не сможет остаться равнодушным, заразившись идеями и эмоциями своего учителя.

Формирование духовной культуры в процессе образования – это сложный процесс предметно-практической, творческой, рациональной и эмоциональной деятельности. Проблема в том, как включить ученика в этот процесс? Мотивировать студента оценкой, баллами рейтинга? Это не эффективно. Стремление получить высокие баллы культивируют потребительское отношение к учебе. Получение знаний должно стать внутренней потребностью студента, и побудительным мо-

тивом к этому должно быть не стремление получить хорошую оценку, а накопление багажа знаний для будущей профессиональной деятельности.

Студент должен понять, что полученные им знания – это условие для его карьерного роста, не в узком утилитарном смысле с точки зрения конъюнктурных соображений, а в смысле достижения поставленных целей, реализации своих идей, раскрытия своего таланта и способностей.

Некоторые духовные ценности, как составляющие духовной культуры, даются в готовом виде через произведения искусства, другие – возникают под влиянием общественного мнения. Стержнем духовной культуры являются мировоззренческие ценности. Они же формируют духовные потребности и интересы, формируют эмоциональную сферу человека. Важно, чтобы при этом не был утрачен контроль над эмоциональным состоянием, что может привести к межличностным конфликтам. Это уже проблема установления психологического контакта между педагогом и обучающимся, к решению которой следует подходить комплексно, применяя личностно-ориентированный подход, добросовестно исполняя каждым преподавателем свои профессиональные обязанности.

Утрата контроля над эмоциональным состоянием со стороны педагога провоцирует негативную реакцию со стороны ученика. Это одна из сложностей образовательного процесса, которую нельзя обойти вниманием. И если обучающийся еще не умеет, или не хочет управлять своими эмоциями, то учитель обязан уметь это делать, и никогда не позволять себе давать волю своим эмоциям. Это тяжелая психологическая нагрузка, уважая человека в ученике, построить отношения так, чтобы он проникся уважением к учителю. Учительский авторитет достигается не словами, а действиями и поведенческими реакциями. Если учитель срывается на грубость, окрик или упрек, он принижает себя в глазах ученика, и восстановить с ним отношение будет непросто [8].

Межличностные конфликты были и будут всегда, они являются естественной средой жизнедеятельности людей. Нет, и не может быть абсолютно совершенного мироустройства, хотя поиски такого идеального общественного взаимодействия ведутся с древнейших времён. Это утопия. Поэтому надо не противостоять жизненным обстоятельствам, не стремиться исключить конфликтные ситуации, а находить эффективные способы их разрешения, способы снятия этих конфликтов. Учитель как капитан должен вести свой корабль, минуя рифы и скалы, и тайные мели. Рифы и мели, конечно, можно попытаться убрать, но это «сизифов труд». Поэтому следует принимать их как данность, как объективную реальность. Это не значит, что не нужно проводить профилактических мер по недопущению конфликтных ситуаций. Профилактические меры уменьшают вероятность возникновения конфликтных ситуаций, но не исключают их. Межличностные конфликты, как правило, вызываются чувством обиды, мнимой несправедливостью, непониманием, когда человек слышит то, что хочет слышать, или не слышит ничего.

Как уже было отмечено, в высшие учебные заведения приходят студенты с уже сформированной жизненной позицией, своими взглядами и принципами. Пусть ещё не устойчивыми, но они уже есть. Формирование этих взглядов приходится на период обучения в школе. Из процесса школьного образования практически исключили мировоззренчески ориентирующую функцию, превратив школу в учреждение по оказанию образовательных услуг. Законодательство об образовании не допускает создание в образовательных учреждениях организационных структур политических организаций и ведение политической агитации.

Поэтому политико-правовое просвещение в школах носит обобщенный, абстрактный характер в рамках учебных программ и учебно-тематических планов по обществознанию. Вряд ли такой подход способствует формированию политически убежденной и активной личности. Тем не менее, некоторые авторы считают, что школа и вуз привносят в общество определенную идеологию и политические традиции, тем самым влияя на политические процессы и политические отношения [7]. На самом деле в большей степени учащиеся получают сведения о политических событиях из средств массовой информации, интернет-ресурсов, источников в виде комментариев, аналитических обзоров, политических теледебатов, социальных сетей и других средств коммуникаций. Информация эта не всегда проверена и часто не соответствует истинному положению дел. Но, пожалуй, наибольшую долю политически ориентированной информации школьники получают в семье от своих родителей, которые прямо или косвенно высказывают в разговорах между собой свои политические предпочтения, критикуют тех или иных политиков и дают оценку наиболее

значимым общественным проблемам. Получается так, что школа в этом процессе занимает лишь наблюдательную позицию.

Возрождение прежней идеологической функции школы с её пионерскими и комсомольскими организациями не только невозможно, но и вредно. Тем более что даже среди учителей нет единства в политических предпочтениях и убеждениях. Но наибольший протест в вопросе о введении в школах идеологически ориентированной деятельности следует ожидать от родителей учеников. Дело в том, что школа в настоящее время отдалена от семьи, нет единого информационно-воспитательного пространства между ними. Это исходит от конституционного принципа о неприкосновенности личной жизни. Общение учителя (классного руководителя) с родителями ограничивается собраниями, приходиться на которые для родителей нет жесткой обязанности. Родители, как правило, игнорируют подобные мероприятия либо относятся к ним формально. И тем более не реальным является посещение ученика на дому, так как согласно законодательству, никто не может проникнуть в жилище без согласия собственника. Некоторые граждане не пускают в дом даже участкового сотрудника полиции, который также не имеет права проникать в жилище без согласия собственника.

Этот разрыв между семьей и школой – большая социальная проблема, которая обсуждается на самых различных уровнях: на научных форумах, симпозиумах, конференциях, проводимых под эгидой Российской академии образования (РАО) совместно с представителями Минобрнауки, ведущими социологами и юристами. В эту работу также включаются некоммерческие социально ориентированные общественные организации. Одной из таких организаций является «Союз участников отношений в сфере образования» (Обрсоюз). Предполагается в качестве одного из вариантов взаимодействия семьи и школы в рамках заключения договора о социальном партнерстве. Представители общественных организаций, Российской академии образования и других структур в сфере образования обращаются к депутатам Государственной Думы с просьбой, чтобы они выступили с законодательной инициативой о внесении поправок в закон об образовании, об обязанности родителей сотрудничать с педагогами для совершения совместных действий по воспитанию ребенка. Этот пробел желательно восполнить в интересах самих учеников, так как от этого зависит качество образования. Планируется при этом закрепить на законодательном уровне приоритет учителя в принятии решений по вопросам воспитания как профессиональному педагогу. Пока что это остается на уровне предложений [7].

В своей практической деятельности Обрсоюз для установления взаимодействия семьи и школы ведет большую проектную работу, состоящую в проведении конкурсных прогрессивных образовательных программ. Представленные проекты проходят экспертизу, и, в отношении лучших из них, Обрсоюз выступает с инициативой перед министерством с целью включения их в программы соответствующих учебных дисциплин. В качестве одной из задач образовательного союза является формирование «просвещенного родительства». Необходимость постановки этой задачи вызвана тем, что у родителей, как правило, свои представления о школьном образовании, и часто они базируются на их прошлом опыте. Реализация этой задачи состоит в том, чтобы знакомить родителей с новыми школьными программами и образовательной методологией, приглашать на открытые уроки, предлагать освоить учебный материал. В этом смысле, родители тоже должны учиться, и именно так следует рассматривать понятие «просвещенного родительства» [5]. В этом нет ничего из того, что ущемляет права родителей. Человек учится всю жизнь. Тот, кто считает, что он уже набрал достаточный багаж знаний и может остановиться, неизбежно скатывается вниз.

Деятельность по восстановлению надежной связи и партнерских отношений между родителями и школой будет способствовать не только развитию стратегии образования, но формированию активной гражданской позиции ученика, формированию традиционных духовных ценностей. Ценности, которые мы сумеем передать молодому поколению, смогут обеспечить нашу стабильность, консолидацию, единство и согласие. Это залог нашей национальной безопасности. А это значит, что педагогическая деятельность относится к такому виду деятельности, которая актуализирует будущее. И то, что происходит в настоящее время, зависит от того, как мы будем жить дальше. Через семью и школу идет трансляция ценностей от одних поколений к другим. Именно от этих двух социальных институтов зависит наличие у обучающихся возможностей профессионального и личностного развития [2, с. 130].

Как уже было отмечено, бесконфликтной педагогики нет и быть не может. Потому, что слишком по-разному представляют себе задачи учащиеся, учителя и родители. У них разные приоритеты и задачи. Возникновение конфликтов между учащимся и педагогом, как правило, происходит со стороны семьи. Это выражается в необоснованных требованиях, перекладывании вины на учителей, тревожности и растерянности, которые возникают в семьях. Эти факторы влияют на педагога и качество образования. В результате педагоги вынуждены взаимодействовать с родителями, снимая их стресс.

Важная роль урегулирования этих конфликтов отводится процедуре медиации. Выделяют несколько видов конфликтов в образовательном процессе. Первый вид – это цивилизационный конфликт. Возникает он в силу того, что развитие общества и технологий идет настолько быстрыми темпами, что многие просто растерялись. Это создает психологическую напряженность у тех, кто привык жить в парадигме прошлых лет по отработанным схемам. Быстрая адаптация к постоянным изменениям не всегда возможна, а если кто и адаптируется, то он сталкивается с новыми еще более сложными изменениями.

Второй вид социальных конфликтов имеет идеологический характер. Поскольку у нас ни одна из идеологий не может признаваться единственной государственной идеологией, и провозглашается политический плюрализм, то в каждой семье, даже среди членов семьи, могут быть различные политические предпочтения взгляды и симпатии, разные представления о том, что должно быть в будущем. Например, среди родителей могут быть либералы и фундаменталисты, западники и славянофилы. Как свести это к общему знаменателю? Ни школа, ни вуз эту задачу не решает. И это большая социальная проблема. Она состоит в идеологической размытости и разобщенности общества.

Третий вид социальных конфликтов носит морально-этический характер. У родителей ученика могут быть разные представления о должном, об истинной духовности, моральности, жизненных ценностях, о чести, справедливости и порядочности. Где-то могут превалировать материальные ценности в чисто потребительском отношении, а, значит, в моральном смысле будет приемлемо относиться к другому человеку как к средству достижения своей цели. В семье, где во главу угла ставятся духовные ценности, отношение к другому человеку будет не как к средству, а как к цели. Нет надобности объяснять, почему в современном обществе – обществе потребления, родители учеников относятся к учителю как к средству для достижения своих личных целей.

Четвертый вид социальных конфликтов можно обозначить как межконфессиональный. Несмотря на то, что наше государство является светским, в котором религия отделена от государства, провозглашается свобода вероисповеданий и равенство все религиозных учений, в некоторых регионах родители учеников настаивают на приоритете своей веры над остальными.

Пятый вид социального конфликта – это конфликт поколений, постоянно воспроизводящийся, конфликт «отцов и детей». В основе этого конфликта лежит игнорирование родителями изменений, которые происходят в детях, их нигилизм по отношению к прежнему образу жизни, юношеский максимализм и умение быстрее адаптироваться к новым социальным реалиям. Родителям кажется, что новые условия таят в себе опасность, тем более что сами родители не знают, как строить свою жизнь в постоянно меняющихся реалиях действительности. Поэтому они стремятся уберечь детей от неизвестного, заключающего в себе угрозу, что вызывает протест со стороны детей, непонимание и отчуждение.

Шестой вид социальных конфликтов состоит в несхожести менталитета между различными социальными группами и населением разных регионов. Ментальность представляет собой проявление особых поведенческих реакций в конкретных жизненных ситуациях. Эти реакции обычно носят психологический характер и вырабатываются на основе форм поведения в определенных социальных сообществах. В строгом смысле менталитет – это образ жизни, этикет, выработанный поколениями людей, базирующийся на обрядах, традициях и других общепринятых для данной местности форм поведения. Иногда говорят о национальном менталитете. Нет единого национального русского менталитета. Но его и не может быть в силу многонациональности и многоконфессиональности нашего государства.

Вся эта совокупность конфликтов порождает неуверенность и состояние душевного беспокойства, состояние дискомфорта. А для человека свойственно стремление к состоянию целостно-

сти восприятия действительности. Непонимание происходящего и отсутствие возможности контроля над ситуацией, приводит к стрессу, а причину этого человек видит в других людях, от которых он зависит, или зависит кто-то из его близких родственников. И в этой цепочке родительской обеспокоенности крайним звеном, на которое обрушивается недовольство, являются учителя [9].

Еще одним фактором социального родительского дискомфорта являются такие изменения в обществе, как цифровизация образования, повсеместное проникновение информационных технологий, искусственный интеллект, нейросети, наличие большого количества компьютерных программ, мессенджеров, видеоредакторов и дистанционных онлайн-платформ. Не все готовы и не все могут адаптироваться к подобным изменениям. Искусственный интеллект уже стал реальностью, а значит надо научиться использовать эту реальность. Но искусственный интеллект отражает лишь одну сторону человеческого мышления. Другая сторона человеческого мышления – это эмоциональный интеллект, который состоит в способности осознавать и контролировать свои эмоции и управлять ими. Это способность к состоянию эмпатии, сопереживанию и сочувствию, пониманию чувств других людей и отзывчивости. «Думающее железо» не способно на такие человеческие качества. Невозможно с помощью искусственного интеллекта отразить ценности духовной культуры. Привить их можно только посредством живого общения от человека к человеку [3, с.78].

С одной стороны, хорошо, что в учебных программах превалирует техническая составляющая. Больше уделяется внимания естественно-научным, математическим дисциплинам. Действительно, нам нужны высококвалифицированные инженеры, специалисты в области информационных технологий. Мы стремимся, чтобы наши выпускники были умными и мобильными, владели передовыми технологиями и продвигали науку вперед. Но следует понимать, что умный и мобильный, образованный, но бездуховный человек, с искаженными ценностными ориентациями и мировоззрением, представляет гораздо большую угрозу национальной безопасности, чем необразованный. Потому что, когда наступит время экзистенциального выбора, он будет обслуживать не государственные интересы, а свои собственные, и, в конечном счете, интересы недружественных нам стран. Поэтому увеличение гуманитарной составляющей в процессе образования – это способ выживания, сохранения нашей идентичности и государственного суверенитета [9].

Среди угроз национальной идентичности следует отметить наличие в нашем обществе нравственного и исторического релятивизма. Это значит, что ценности, которые прививаются в обществе, быстро меняются. На их смену выдвигаются другие. В сфере образования и культуры превалирует прагматизм, когда решения принимаются в угоду изменяющимся социальным условиям. Быстро меняющаяся динамика социальных парадигм – тенденция нашего времени. Но есть два вектора общественного развития, которые менять нельзя, – это нравственный и исторический социальные векторы. Есть вечные и неизменные ценности, которые мы должны передавать из поколения в поколение [2].

К постоянно меняющимся реалиям необходимо уметь адаптироваться. Этому тоже надо учиться, в том числе учителям. Но эта адаптация не должна иметь формальный характер. Приобщение к достижениям цивилизации необходимо осуществлять не только на уровне здравомыслящей рефлексии, но и на эмоциональном уровне. Причем, в первую очередь, именно, на эмоциональном, так как чувства побуждают разум к действию, чем сильнее энергия чувства, тем сильнее энергия разума. Духовные ценности должны быть усвоены не на уровне рациональной, когнитивной способности воспроизводить их в нужное время и в нужном месте. Обществу не нужны духовные автоматы, которые, как по заложенной в них компьютерной программе, говорят правильные слова о патриотизме, о гражданском долге, о справедливости, чести и любви к Родине, а потом могут совершать асоциальные и недойные поступки, проявлять поведение, несовместимое с понятиями высокой морали и нравственности. Лицемерие и ханжество – это тоже реалии нашего времени. Проявление аморализма среди людей было свойственно во все времена, но это было не всем видно. В эпоху информационных технологий, с развитием социальных сетей, где всё доступно и прозрачно, эти качества приобрели масштабный характер.

Каждый человек творит себя и создает свой внутренний мир, свою личность. Но создает не в изолированном пространстве, а в социуме, во взаимодействии с другими. Образовательный процесс и его участники – семья, школа обучающиеся, педагоги, учителя, преподаватели – должны

действовать как команда единомышленников, адаптируясь к реалиям сегодняшнего дня, используя нравственный опыт предшествующих поколений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатырева, Ж.В. Духовная культура в сферах общественной жизни человека / Ж.В. Богатырева, И.А. Тамахина // Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). – 2022. – № 2. – С. 200–203.
2. Джамаев, А.М., Духовные ценности современной молодежи в условиях глобализации // А.М. Джамаев, М.Х. Байбатыров // Миссия конфессий. – 2022. – Т 11, № 8 (65). – С. 127–133.
3. Койкова, Э.И. Сущностные характеристики духовной культуры личности / Э.И. Койкова // Актуальные проблемы современной науки : материалы V Международной науч.-практ. конференции в 2-х томах. – Ставрополь, 16–20 февраля 2016. – Т.1. – С. 76–79.
4. Костина, А.В. Духовная культура: процессы функционирования в обществе : монография / А.В. Костина, Горелова Т.А. [и др.] : Московский гуманитарный университет. – Москва: Издательство МосГУ, – 2022. – 180 с.
5. Мавзовин, В.С. Духовно-нравственное воспитание современных студентов / В.С. Мавзовин, О.Б. Капичникова [и др.] // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 7 (323). – С. 19–22.
6. Павловская, О.А. Н.А. Бердяев о феномене русской революции и ее последствиях: социально-этический анализ / О.А. Павловская // Человек. Общество. Инклюзия. – 2021. – № 4 (48). – С. 33–43.
7. Романова, О.В. Формирование духовной культуры студентов в высшей школе / О.В. Романова, М.Е. Рубанова [и др.] // Среднее профессиональное образование. – 2023. – № 12 (340). – С. 14–44.
8. Соколова, С.Н. Нравственная регуляция поведения и воспитание человека / С.Н. Соколова // Теория и методика профессионального образования. – 2023. – № 10. – С.151–157.
9. Фортова, Л.К. Нравственные коллизии духовной культуры современной молодежи / Л.К. Фортова, А.М. Юдина // Перспективы науки. – 2022. – № 7 (154). – С. 145–147.
10. Черемисина, Ю.В. Понятие духовного мира личности / Ю.В. Черемисина // Педагогика и психология: вопросы теории и практики – 2021. – № 3. – С. 17–20.

**Н.В. Макарова, Ю.С. Ющик**

#### ИЗУЧЕНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

**Аннотация.** В статье представлены основные результаты и выводы экспериментального исследования, посвященного изучению сформированности графических навыков у дошкольников с речевыми расстройствами. Авторы описывают значимость проблемы развития тонкой моторики кистей и пальцев рук, а также необходимость их развития для стимуляции высших психических функций.

**Ключевые слова:** тонкая моторика, графические навыки, дети дошкольного возраста, кинестетический праксис, пространственная ориентация.

**N. V. Makarova, Y. S. Yushchik**

#### LEARNING GRAPHIC SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

**Abstract.** The article presents the main results and conclusions of an experimental study devoted to the study of the formation of graphic skills in preschoolers with speech disorders. The authors describe the importance of the problem of developing fine motor skills of the hands and fingers, as well as the need for their development to stimulate higher mental functions.

**Key words:** fine motor skills, graphic skills, preschool children, kinesthetic praxis, spatial orientation.

Проблема развития тонкой моторики рук детей в настоящее время представляет интерес для ученых самых разных областей научных знаний – нейрофизиологов, психолингвистов, педагогов, лингвистов, психологов. Столь пристальное внимание специалистов объясняется повсеместным использованием в образовательной среде и быту современных компьютерных технологий и всевозможных технических средств – интерактивных сенсорных планшетов, смартфонов, электронных устройств для ввода вербальной и зрительной информации, пришедших на смену традиционным настольным и подвижным играм, рисованию, письму и чтению книг.

Исследования специалистов показывают, что использование гаджетов с раннего возраста негативно сказывается на психоречевом развитии ребенка и снижает концентрацию внимания, вызывает проблемы с памятью, эмоционально-волевой сферой и саморегуляцией поведения, а также способствует недоразвитию общей и тонкой моторики. При отсутствии регулярных тренировок пальцев рук в играх с песком, мозаикой, пластилином, водой и других видах предметно-практической деятельности у ребенка будут преобладать однообразные движения кистей и пальцев, что приводит к низкому уровню сформированности навыков самообслуживания: трудностям застегивания пуговиц, завязывания шнурков, удержания ложки и карандаша и т.д., а в дальнейшем – к недоразвитию графических навыков.

Изучением мелкой моторики занимались М.М. Безруких, М.М. Кольцова, А.Р. Лурия, Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин и др. В их исследованиях показано, что на становление графических навыков и, в частности, тонких движений рук, важное влияние оказывают зрительное восприятие и внимание, пространственные представления, кинестетический праксис, моторная координация и ритмичность моторного акта. Однако совершенствование любого навыка происходит в процессе обучения и ежедневного закрепления полученных умений, которые должны быть доведены до автоматизма.

В работах М.М. Безруких и М.М. Кольцовой доказано, что в 5-6 лет дошкольники уже свободно владеют навыком рисования, легко и правильно удерживают пишущий предмет: детям вполне доступно изображение вертикальных и горизонтальных линий, копирование основных геометрических фигур, штрихование и обведение их по точкам [2, с. 12-13; 3, с. 118]. Исследования специалистов демонстрируют, что отсутствие регулярных занятий рисованием тормозит развитие способности владеть карандашом, задерживает формирование графических навыков и вызывает их неполноценность, что впоследствии отражается на становлении письменной речи у младших школьников. О взаимной стимуляции рисования, речи и мыслительной деятельности друг на друга было написано в известной монографии М.М. Кольцовой «Пальцы помогают говорить» [6].

Лабораторные наблюдения за детьми раннего возраста, проведенные М.М. Кольцовой и Л.А. Панащенко в 70-е годы XX столетия, выявили интересные факты. При регулярном массаже и стимуляции всех пяти пальцев обеих кистей рук в деятельности коры головного мозга было обнаружено опережающее развитие речевой функции и активное созревание нейронов в двигательных зонах, которые отвечают за мелкую моторику и речь ребенка. Эти исследования до сих пор достаточно актуальны, что подчеркивает необходимость тренировки тонких движений пальцев рук и кистей ребенка с первых недель его жизни [6, с. 148].

Известно, что мышцы позволяют человеку выполнить очень сложные и точные движения и отвечают за ряд функций: удержание координации и равновесия, осуществление дыхания, глотания, и перемещения глаз, обеспечение мимики лица, а также плавности и точности речевых и многих других движений. Для совершения акта письма или любого другого графического навыка в пальцах и кистях рук необходимо сформировать определенные умения и качества. Для того, чтобы ребенок мог правильно взять карандаш и согнуть кисть в кулак, мышцы должны обладать достаточной длиной и эластичностью, а сила и координированность мышц руки позволяют ребенку устойчиво удерживать пишущий предмет продолжительное количество времени [5, с. 60-63].

Ученые показали, что своевременно сформированный у детей ручной праксис – это база для выработки графических навыков – умения работать в пределах строки, штриховать в границах заданной фигуры, ориентироваться на листе бумаги и т.д., которые, в свою очередь, являются основой для подготовки руки к письму. Сейчас в школах появилось такое направление, как калли-



графия, которая позволяет отработать навыки письма у младших школьников, улучшить их почерк, а также развить графо-моторные навыки.

Исследования специалистов показывают, что в настоящее время многие дети испытывают трудности в освоении тонких движений пальцев и кистей рук. Особые проблемы в этой сфере проявляются у детей с нарушениями речи: их мелкая моторика, как правило, сформирована на низком уровне, а неполноценность речевых и моторных функций коррелируют между собой. Исследования М.М. Кольцовой и Л.В. Фоминой, проведенные в дошкольных учреждениях с участием более 500 детей, подтверждают эти данные: «...уровень развития речи у них всегда находился в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук» [6, с. 143].

Для дальнейшего, более глубокого изучения данной проблемы, нами была определена следующая цель исследования – изучение графических навыков у дошкольников с речевыми расстройствами.

Мы предположили, что у детей с речевыми расстройствами графические навыки имеют низкий уровень сформированности, который зависит от общего уровня психического развития, первоначального уровня развития мелкой моторики и сенсомоторной координации.

Для достижения цели исследования нами была проведена опытная работа на базе дошкольного образовательного учреждения – детского сада № 83 г. Таганрога и логопедической школы выходного дня «Речеград» Таганрогского института имени А.П. Чехова.

Экспериментальное исследование осуществлялось в два этапа, в период с февраля по май 2024 г, с участием 10 детей в возрасте от 5 до 7 лет с логопедическими заключениями «Общее недоразвитие речи 3-го уровня, стертая дизартрия», «Общее недоразвитие речи 2-го уровня, стертая дизартрия», «Расстройство аутистического спектра».

На основе методических разработок Е.Ф. Архиповой, Н.И. Гуткиной, Л.А. Венгер, В.Д. Мазиной [1; 4; 3; 7] мы разработали диагностическую программу для исследования графо-моторных навыков детей. Программа включает задания, направленные на изучение тонкой моторики, кинестетического праксиса, пространственной ориентации на листе бумаги, уровня подготовки руки к овладению письмом – всех тех функций и умений, которые являются базой для формирования графических навыков у дошкольников.

Рассмотрим цель, содержание и параметры оценивания по каждому заданию диагностической программы.

#### 1. Задание «Зеркало» (по Е.Ф. Архиповой).

Цель. Определение состояния тонкой моторики, в том числе изучение правильности и четкость пальцевых движений.

Описание. Ребенку предлагается выполнить пальчиковые пробы обеими руками одновременно с опорой только на вербальные инструкции на счет логопеда до 5, в случае затруднений – по демонстрации взрослого.

Инструкция общая: «Сейчас мы с тобой поиграем. Слушай меня внимательно и выполняй, как я скажу. Вытяни 1 и 2 пальцы, а остальные сложи в кулачок. Посмотри, как сделала я, и повтори за мной. Удерживай пальчики, а я буду считать до пяти: один, два, три, четыре, пять. Молодец! А теперь выполняй сам».

Проба 1: «Вытяни 2 и 3 пальцы на обеих руках, а остальные сожми в кулачок».

Проба 2: «Вытяни 2 и 5 пальцы, а остальные сожми в кулак».

Проба 3: «Соедини 1 и 2 пальцы в колечко, а остальные сожми в кулак».

Проба 4: «Вытяни 2, 3 и 4 пальцы, а остальные сожми в кулак».

Оценочная шкала:

4 балла – пробы выполнены самостоятельно и точно без участия педагога;

3 балла – пробы выполнены самостоятельно, точно, но замедленно и с паузами, по двукратной словесной инструкции педагога;

2 балла – задания выполняются медленно, с использованием стимулирующей помощи: после двукратного повторения инструкции и/или дополнительной демонстрации, допускается 1-2 ошибки и содружественные движения руками;

1 балл – задания выполняются с использованием многократной вербальной, зрительной и/или мануальной стимулирующей помощи педагога, допускается помощь ребенка самому себе другой рукой и возникновение содружественных движений, имеет место более 3-х ошибок;

Максимальное количество баллов за данное задание: 16.

#### 2. Игра «Покажи, как было» (по Е.Ф. Архиповой).

Цель. Определение состояния тонкой моторики, точности движений пальцев рук с опорой на кинестетический образец.

Описание. Ребенок закрывает глаза. Педагог складывает пальцы ведущей руки ребенка в определенную позу, дает ему время на запоминание ощущений, а затем распрямляет пальцы ребенка и просит повторить пробу.

Инструкция: «Давай поиграем с закрытыми глазами, и ты сделаешь рукой также, как я тебе покажу».

Пробы: «Коза»; «Заяц» и «Три богатыря».

Оценочная шкала:

4 балла – пробы выполнены самостоятельно, точно, без помощи педагога;

3 балла – пробы выполнены самостоятельно, точно, но с повторяющейся два раза помощью педагога;

2 балла – пробы выполнены неточно (есть 1-2 ошибки), с повторяющейся два раза помощью педагога;

1 балл – пробы выполнены с использованием многократной зрительной и мануальной стимулирующей помощи педагога, допускается помощь ребенка самому себе другой рукой (разгибает пальцы другой рукой, удерживает их при возникновении синкинезий), имеет место более 3-х ошибок;

Максимальное количество баллов за данное задание: 12.

#### 3. Графическая проба «Дорожка» (по Л.А. Венгеру).

Цель. Изучение графических навыков, а именно, способности правильного удержания карандаша; возможности точно, длительно и внимательно изображать заданную линию; контролировать собственные действия.

Описание. Ребенку нужно нарисовать линии посередине «дорожек», не выходя за их края.

Инструкция: «Нарисуй линию посередине каждой «дорожки». Будь внимателен, старайся рисовать точно посередине дорожки, все время удерживая карандаш на листе бумаге».

Оценочная шкала:

4 балла – пробы выполнены самостоятельно и точно посередине дорожки, с умеренным нажимом, испытуемый длительно проводил линию, все время удерживая карандаш на листе бумаге;

3 балла – пробы выполнены посередине, но приблизительно заданных границ, испытуемый с умеренным нажимом и прерывисто проводил линию, все время останавливался, убирал карандаш от листа бумаги, удерживал его в кулаке или тремя пальцами;

2 балла – испытуемый прерывисто проводил линию, все время останавливался, убирал карандаш от листа бумаги до трех раз, удерживал его в кулаке или тремя пальцами;

1 балл – испытуемый прерывисто проводил линию, которая была «угловатая», толстая, яркая из-за высокой силы надавливания на карандаш, либо еле заметная – из-за легкого соприкосновения карандаша с бумагой, испытуемый все время останавливался, убирал карандаш от листа бумаги до трех раз, удерживал его в кулаке или тремя пальцами;

0 баллов – испытуемый полностью неверно выполнил пробы, проводил карандашом одному и тому же месту несколько раз, делал паузы при рисовании одной линии, часто убирал карандаш от листа бумаги, при сильном надавливании на карандаш прорывал лист бумаги;

Максимальное количество баллов за данное задание: 4.

#### 4. Графическое задание «Продолжи узор» (по В.Д. Мазиной).

Цель. Изучение графических навыков, а именно, способности правильного удержания карандаша; возможности точно и правильно изображать заданные линии; регулировать и контролировать собственные действия.

Описание. Ребенку нужно продолжить заданный узор.

Инструкция: «Продолжи узор».

Оценочная шкала:

4 балла – пробы выполнены самостоятельно и точно, темп выполнения и нажим были умеренными, испытуемый рисовал четкие и ровные линии, все время удерживая карандаш на листе бумаге;

3 балла – темп выполнения пробы замедленный, испытуемый все время останавливался, но удерживал карандаш на листе бумаге, сила надавливания была умеренной, удерживал карандаш в кулаке или тремя пальцами;

2 балла – темп выполнения пробы замедленный, испытуемый все время останавливался, убирал карандаш от листа бумаги, сила надавливания была сильной или слишком слабой, испытуемый удерживал карандаш в кулаке или тремя пальцами;

1 балл – темп выполнения пробы замедленный, испытуемый все время останавливался, убирал карандаш от листа бумаги, сила надавливания была сильной или слишком слабой, испытуемый удерживал карандаш в кулаке или тремя пальцами, наблюдались пропуски или повторения элементов узора;

0 баллов – испытуемый множество раз прерывался при выполнении проб, неверно удерживая карандаш, увеличивал или уменьшал части узора, пропускал или повторял элементы узора, который почти не прослеживается.

Максимальное количество баллов за данное задание: 4.

#### 5. Задание «Раскрась».

Цель. Оценивание точности ориентации на листе бумаги.

Описание. Ребенку предлагается раскрасить картинку, опираясь на словесную инструкцию взрослого.

Инструкция: «Раскрась картинку так, как говорится в стихотворении».

Речевой материал:

Однажды теплым летним днем зашел котенок в наш дом.

Ох, как хотелось бы ему с клубками поиграть!

Столкнул корзиночку на пол – клубки заполонили весь дом,

Зеленый – в левый верхний угол укатился,

А красный – в правом нижнем уголке забился.

Клубочек желтый прыгнул в левый нижний угол,

Оранжевый скакнул, и – точно в правый верхний угол.

Лишь синенький клубочек посередине комнаты остался,

И с ним – котенок-озорник оставшийся денек игрался.

Оценочная шкала:

3 балла – ребенок выполнил задание верно и самостоятельно, без помощи взрослого;

2 балла – ребенку потребовалась стимулирующая помощь: повтор вербальной инструкции, допустил 2 ошибки;

1 балл – ребенку потребовалась стимулирующая помощь: повтор вербальной инструкции, допустил 3 ошибки;

0 баллов – задание полностью выполнено неверно, ребенку потребовалась стимулирующая помощь: повтор вербальной инструкции.

Максимальное количество баллов за данное задание: 3.

#### 6. Задание «Штриховка».

Цель. Изучение графических навыков, а именно, способности правильного удержания карандаша, возможности точно и правильно штриховать в одном направлении; регулировать и контролировать собственные действия; согласованности в работе руки и зрения.

Описание. Ребенку предлагаются контуры фигур для выполнения штриховки в заданном направлении – сверху вниз.

Инструкция: «Заштрихуй фигуры, проводя линии сверху вниз».

Оценочная шкала:

3 балла – штриховка выполнена с умеренным нажимом, испытуемый правильно удерживал карандаш на листе бумаге и не выходил за границы рисунка, регулируя собственные действия;

2 балла – штриховка выполнена с умеренным нажимом, испытуемый удерживал карандаш в кулак или тремя пальцами на листе бумаге, вышел за границы рисунка не более двух раз;

1 балл – задание выполнено с сильным давлением на карандаш, линии получились «угловатыми», волнистыми, бумага – продавленной в местах проведения линий, нажим на карандаш был слабым: линии нарисованы еле заметно; испытуемый удерживал карандаш в кулаке или тремя пальцами, при рисовании выходил за заданные границы рисунка;

0 баллов – при рисовании испытуемый выходил за заданные границы рисунка множество раз, удерживал карандаш в кулаке или тремя пальцами, наблюдалось повторное проведение одних и тех же линий, а также отрывание карандаша от бумаги при проведении одной линии.

Максимальное количество баллов за данное задание: 3.

#### 7. Задание «Больше – меньше».

Цель. Изучение способности правильного удержания карандаша; возможности точно и правильно изображать заданные фигуры; регулировать и контролировать собственные действия.

Описание. Ребенку предлагается в больших фигурах рисовать постепенно уменьшающиеся такие же фигуры, а вокруг маленьких – постепенно увеличивающиеся фигуры, не отрывая карандаш от бумаги.

Инструкция: «Нарисуй внутри больших фигур такие же фигуры, но постепенно уменьшающиеся, а вокруг маленьких – постепенно увеличивающиеся. Рисуй, все время удерживая карандаш на листе бумаге».

Оценочная шкала:

3 балла – пробы выполнены самостоятельно и точно: внутри больших фигур такие же фигуры, но постепенно уменьшающиеся, а вокруг маленьких – постепенно увеличивающиеся;

2 балла – пробы выполнены самостоятельно и точно: внутри больших фигур такие же 3 фигуры, но постепенно уменьшающиеся, а вокруг маленьких – менее 3-х увеличивающихся фигур;

1 балл – ребенок нарисовал 2 и менее увеличивающихся и уменьшающихся фигуры;

0 баллов – ребенок не выполнил задание.

Максимальное количество баллов за данное задание: 3.

#### 8. Проба «Домик» (по Н.И. Гуткиной).

Цель. Изучение графических навыков, способности точно и правильно изображать заданные фигуры по образцу; регулировать и контролировать собственные действия.

Описание. Ребенку предлагается повторить картинку-образец.

Инструкция: «Посмотри, я принесла картинку с домиком. Тебе нужно будет нарисовать точно такой рисунок карандашом на чистом листе. Внимательно рассмотри его, чтобы ничего не упустить. Если ты ошибся, то не стирай ничего, а поверх неправильного – нарисуй верно. Задание понятно? Тогда приступай».

Оценочная шкала:

5 баллов – все детали изображения присутствуют, верно расположены в пространстве, правая и левая сторона симметричны, размеры деталей соответствуют образцу, отсутствуют разрывы между линиями и залезания линий друг на друга, штриховка выполнена верно;

4 балла – допускается 1 ошибка из следующих видов ошибок: отсутствует деталь изображения/детали неверно расположены в пространстве/правая и левая сторона асимметричны/некоторые детали увеличены/уменьшены относительно других деталей/присутствуют разрывы между линиями и залезания линий друг на друга/ штриховка выполнена неверно;

3 балла – допускается 2 ошибки из следующих видов ошибок: (те же, что и для 4 баллов);

2 балла – допускается 3 ошибки из следующих видов ошибок: (те же, что и для 4 баллов);

1 балл – допускается 4 ошибки из следующих видов ошибок: (те же, что и для 4 баллов);

0 баллов – многочисленные ошибки и недостатки (детали неверно расположены в пространстве, правая и левая сторона асимметричны, некоторые детали увеличены/уменьшены относительно других деталей, присутствуют разрывы между линиями и залезания линий друг на друга, штриховка выполнена неверно).

Максимальное количество баллов за данное задание: 5.

После апробации опытной работы с детьми нами был проведен качественно- количественный анализ результатов экспериментального исследования. Результаты в баллах по всем заданиям диагностической программы представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Результаты обследования графических навыков у дошкольников с речевыми расстройствами в баллах**

№ п/п	Имя ребенка	Задания								Общий Балл
1	Кирилл	12	9	4	4	3	2	3	3	38
2	Кузьма	8	5	4	0	3	0	1	0	21
3	Никита	11	8	4	1	0	3	2	1	30
4	Тимур	8	3	0	0	2	0	0	0	16
5	Елисей	8	6	3	0	3	1	1	0	22
6	Дима	11	9	4	0	2	1	1	0	28
7	Андрей	12	8	4	0	0	2	3	1	30
8	Миша	11	8	4	3	0	3	1	2	32
9	Даня	6	3	4	2	3	1	2	0	20
10	Артем	4	0	2	0	2	1	0	0	9

Опишем количественно-качественный анализ выполнения каждого задания детьми более подробно.

**Задание 1.**

Анализ результатов исследования выполнения пальцевых проб по вербальной инструкции показал, что максимальный балл никто из испытуемых не получил. У половины участников экспериментальной группы (50%) зафиксирован средний балл: пробы были выполнены самостоятельно, точно, замедленно, с паузами, по двукратной словесной инструкции педагога, а остальные 50% участников обследования выполняли задания медленно, с использованием стимулирующей помощи: после двукратного повторения инструкции или дополнительной демонстрации. Так, дети путались в определении заданного пальца, переспрашивали задание и несколько раз пересматривали образец выполнения проб. Во время выполнения задания придерживали пальцы одной руки другой рукой. Некоторые дети хотели быстрее закончить данное задание, так как у них не получалось выполнить его со второго или третьего раза. Такие результаты, по нашему мнению, обусловлены несформированной точностью тонких движений пальцев рук с опорой на зрительный и осязательный анализаторы. Анализ материалов диагностической программы по первому заданию отражен в таблице 2.

Таблица 2

## Анализ материалов диагностической программы по заданию 1

	Оценка ответов детей				
	16 баллов	11 – 15 баллов	8 – 10 баллов	6 – 7 баллов	Менее 6 баллов
Количество детей	0 (0%)	5 (50%)	3 (30%)	1 (10%)	1 (10%)

**Задание 2.**

Исследование тонкой моторики по кинестетическому образцу показало, что все пробы вызвали у детей большие трудности, чем предыдущее задание. Во время их выполнения всем участникам требовалось повторное воспроизведение каждой позы педагогом, поскольку регламент процедуры предполагал ориентировку только на собственные тактильные и кинестетические ощущения. Исследование констатировало, что некоторые испытуемые не смогли воспроизвести заданную позу даже с третьей попытки.

Анализ материалов эксперимента показал, что только 20% детей смогли выполнить правильно задание – самостоятельно воспроизвели заданную позу со 2 раза. Основная масса испытуемых (80%) показали низкий уровень: во время выполнения они нуждались в визуальной опоре и помогали себе удерживать заданную позу второй рукой; некоторые из них неверно воспроизводили сочетания пальцев, считая, что показывают правильно. Подобные результаты, по нашему мнению, обусловлены несформированностью навыков тонких движений пальцев рук вследствие незрелости кинестетического праксиса. Анализ материалов диагностической программы по второму заданию отражен в таблице 3.

Таблица 3

## Анализ материалов диагностической программы по заданию 2

	Оценка ответов детей				
	12 баллов	9 – 11 баллов	7 – 8 баллов	5 – 6 баллов	Менее 5 баллов
Количество детей	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	2 (20%)	3 (30%)

**Задание 3.**

Данное задание представляло собой модифицированную пробу Л.А. Венгера «Дорожки». По результатам исследования мы сделали вывод, что задание не вызывало трудностей у большинства детей (70%). Они провели линии умеренным нажимом карандаша в пределах границ дорожек, все движения выполняли быстро и уверенно.

Анализ материалов показал, что 20% испытуемых допустили по 1 – 2 ошибки, связанные с выходом линии за границы дорожек, а остальные 10% – не поняли вербальную инструкцию даже при многократном повторении и выполнили задание полностью неверно.

Низкие результаты большинства участников эксперимента, по нашему мнению, обусловлены несформированностью умения правильно удерживать пишущий предмет; трудностями в контроле собственных действий, а также сниженной концентрацией внимания. Анализ материалов диагностической программы по третьему заданию отражен в таблице 4.

Таблица 4

## Анализ материалов диагностической программы по заданию 3

	Оценка ответов детей				
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	7 (70%)	1 (10%)	1 (10%)	0 (0%)	1 (10%)

**Задание 4.**

Изучение результатов, полученных при изучении способности переключаемости и удержания заданной программы «Заборчик» показало, что лишь 10% испытуемых полностью верно выполнили задание – умеренно нажимая карандаш, правильно его удерживая и не отрывая от бумаги.

Анализ полученных данных показал, что у многих участников эксперимента (70%) отмечались трудности в графическом изображении элементов заданного узора: они повторяли или пропускали одни и те же элементы узора, некоторые части изображали крупнее или меньше заданного образца. В процессе задания их ведущая рука была напряженной, некоторые участники вставали со стула и продолжали рисовать стоя. К концу рисования первого заборчика дети испытывали усталость, вздыхали, некоторые хотели закончить задание.

Такие результаты, по нашему мнению, обусловлены несформированностью навыка правильного удержания пишущего предмета; недостатками оптико-пространственных представлений, а также незрелостью функций регуляции и самоконтроля произвольных действий. Анализ материалов диагностической программы по четвертому заданию отражен в таблице 5.

Таблица 5

## Анализ материалов диагностической программы по заданию 4

	Оценка ответов детей				
	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	6 (60%)

**Задание 5.**

Данное задание было направлено на изучение умения ориентироваться на листе бумаги. Анализ данных показал, что 30% детей допустили по 1 – 2 ошибки, связанные с пространственной ориентировкой на горизонтальной поверхности: они неверно определяли левый и правый нижние углы на листе бумаги; еще 30% участников экспериментальной группы продемонстрировали, что они не умеют ориентироваться в левой и правой сторонах тела и листа бумаги. Дети при этом постоянно спрашивали, правильно ли они выполняют задание. Такие результаты, по нашему мнению, обусловлены несформированностью оптико-пространственных представлений и незрелостью функций самоконтроля и регуляции действий.

Остальные 40% испытуемых самостоятельно справились с заданием, не нуждаясь в дополнительном повторении инструкции. Анализ материалов диагностической программы по пятому заданию отражен в таблице 6.

Таблица 6

## Анализ материалов диагностической программы по заданию 5

	Оценка ответов детей			
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	4 (40%)	3 (30%)	0 (0%)	3 (30%)

### Задание 6.

Испытуемым требовалось заштриховать фигуры в заданном направлении – сверху вниз. Диагностический эксперимент показал, что 20% детей справились на два балла из трех – они выходили за границы рисунка 1 – 2 раза; 60% испытуемых выполнили штриховку с сильным нажимом на карандаш, что отразилось на рисунке: все линии получились «дрожащими» и вибрирующими, а расстояние между ними было различным. Исследование показало, что во время проведения эксперимента у них отмечалась напряженность во всем теле, а после выполнения задания дети чувствовали усталость. Такие результаты, по нашему мнению, обусловлены несформированностью навыка правильного удержания пишущего предмета и несогласованностью в работе руки и зрения; неумением точно и правильно штриховать в заданном направлении, а также регулировать и контролировать собственные действия.

Остальные 20% детей полностью справились с заданием: правильно удерживали карандаш на листе бумаге и не выходили за границы рисунка, регулируя собственные действия (таблица 7).

Таблица 7

#### Анализ материалов диагностической программы по заданию 6

	Оценка ответов детей			
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	2 (20%)	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)

### Задание 7

«Больше – меньше». Данная проба была направлена на изучение у детей точности движений кисти руки и контроля за собственными действиями.

Исследование констатировало, что у большей части (60%) дошкольников возникли трудности в рисовании фигур, когда зона их действия не была ограничена. Испытуемые нарисовали со слабым нажимом менее 3-х постепенно увеличивающихся и постепенно уменьшающихся фигур, линии на рисунках были «дрожащие» и нечеткие. Исследование показало, что некоторые испытуемые не поняли инструкцию к заданию: они заново обвели уже нарисованные фигуры, ничего не нарисовали внутри большого квадрата, а изобразили рядом с ним 2 квадрата меньшего размера.

Анализ материалов исследования показал, что 20% детей нарисовали с умеренным нажимом карандаша более 4-х постепенно увеличивающихся и постепенно уменьшающихся фигур – квадратов и кругов, которые были изображены достаточно симметрично. Еще 20% детей нарисовали с умеренным нажимом карандаша по 3 постепенно увеличивающихся и постепенно уменьшающихся фигуры: квадраты и круги были изображены достаточно симметрично (таблица 8).

Низкие результаты большинства участников эксперимента, по нашему мнению, обусловлены незрелостью произвольности внимания и функций самоконтроля, несформированностью зрительного восприятия, внимания и памяти.

Таблица 8

#### Анализ материалов диагностической программы по заданию 7

	Оценка ответов детей			
	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	2 (20%)	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)

### Задание 8.

Изучение пробы «Домик» (по Н.И. Гуткиной) показало, что большинство детей (80%) при его выполнении допустили многочисленные ошибки. Так, в их работах исследование констатировало отсутствие отдельных деталей (крыши, дымохода, забора), неверно выполненную штриховку; ассиметрично расположенные левую и правую стороны дома.



Анализ диагностики показал, что в процессе рисования дети часто отвлекались на посторонние звуки, быстро утомлялись и прерывались на некоторое время, чтобы отдохнуть, а также хотели скорее закончить изображать домик, не дорисовав многие детали. При завершении работы почти все испытуемые не сравнивали свой рисунок с образцом. Такие негативные результаты, по нашему мнению, были обусловлены несформированностью саморегуляции поведения детей, недостатками внимания, расстройствами сенсомоторной координации и низким уровнем сформированности тонкой моторики рук.

Остальные испытуемые (20%) верно и с умеренным нажимом удерживали карандаш. Исследование показало, что дети смогли повторить рисунок более детально: нарисовали такое же количество колец дыма, что и в образце, соблюдая симметричное расположение левой и правой сторон забора. Их штриховка была выполнена в заданном направлении, но количество линий штриховки было увеличено или уменьшено. Эти дети чувствовали себя расслабленно, выполняя задание в умеренном темпе, по ходу его выполнения сравнивали свой рисунок с образцом. Анализ материалов диагностической программы по восьмому заданию отражен в таблице 9.

Таблица 9

### Анализ материалов диагностической программы по заданию 8

	Оценка ответов детей					
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл	0 баллов
Количество детей	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	2 (20%)	6 (60%)

Общий количественный анализ деятельности детей в процессе диагностического обследования позволил распределить всех испытуемых на 3 группы в зависимости от уровня сформированности у них графических навыков: группа со средним уровнем, с низким и очень низким уровнем. Исследование констатировало, что детей с высоким уровнем не выявлено. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

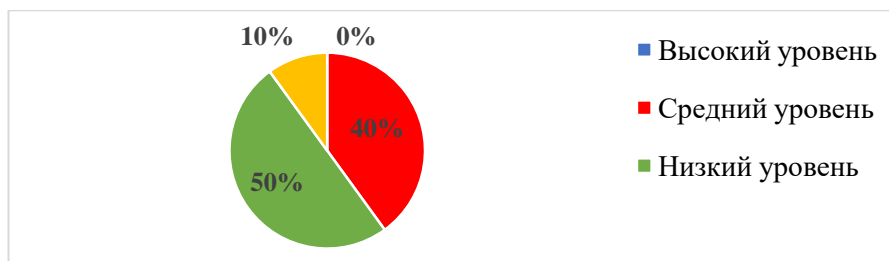


Рис. 1 – Распределение детей с речевыми расстройствами по уровням сформированности графических навыков, %

По нашему мнению, такие результаты обусловлены следующими физиологическими и психологическими особенностями и недостатками детей дошкольного возраста:

- неполноценностью тонкой моторики рук;
- дефицитом оптико-пространственных функций;
- незрелостью сенсомоторной координации и кинестетического праксиса;
- трудностями самоконтроля и регуляции собственных действий;
- сниженной концентрацией и произвольностью внимания и памяти.

В дальнейшие планы нашего исследования входит разработка методических рекомендаций, направленных на коррекцию и развитие графических навыков у дошкольников с речевыми расстройствами.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза нашла подтверждение: у детей с речевыми расстройствами графические навыки имеют низкий уровень сформированности, который зависит от общего уровня психического развития, первоначального уровня развития мелкой моторики и сенсомоторной координации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, – 2007. – 331 с.
2. Безруких, М.М. Как научить ребенка писать красиво. Пособие для учителей и родителей / М.М. Безруких. – Москва: Дидакт, – 1995. – 80 с.
3. Венгер, Л.А. Домашняя школа / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер – М.: Знание, 1994. – 240 с. – URL: [http://eureka.international/res\\_ru/0\\_publication\\_2\\_1.pdf](http://eureka.international/res_ru/0_publication_2_1.pdf) (дата обращения: 08.05.2024).
4. Гуткина, Н.И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению / Н.И. Гуткина. – М.: МГППУ, 2002 – 3-е изд., переработанное – 68 с, приложения.
5. Драгомилов, А.Г. Биология: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А.Г. Драгомилов, Р.Д. Маш. – Изд. 3-е, перераб. – Москва: Вентана-Граф, 2010 – 272 с.
6. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, – 2004. – 224 с.
7. Мазина, В.Д. Графические пробы. – URL: [https://mersibo.ru/sites/default/files/education/application/Проба\\_ЗАБОРЧИК\\_1.pdf](https://mersibo.ru/sites/default/files/education/application/Проба_ЗАБОРЧИК_1.pdf) (дата обращения: 08.05.2024).

Т.П. Мышева, С.А. Саенко

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

**Аннотация.** В данной статье представлена характеристика основных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений: интеллектуальное развитие; сохранение и укрепление здоровья; социально-коммуникативное воспитание; речевое развитие; формирование эстетических способностей; экологическое воспитание; развитие правовой культуры. Рассмотрены цели, задачи, функции, принципы детского сада.

**Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, детский сад, дети дошкольного возраста.

T.P. Mysheva, S.A. Saenko

## THE MAIN AREAS OF ACTIVITY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Abstract:** this article presents the characteristics of the main activities of preschool educational institutions: intellectual development; preservation and strengthening of health; social and communicative education; speech development; formation of aesthetic abilities; environmental education; development of legal culture. The goals, tasks, functions, and principles of kindergarten are considered.

**Key words:** preschool educational institution, kindergarten, preschool children.

Основным направлениям деятельности дошкольных образовательных учреждений уделяли внимание такие ученые, как Бабунова Т.М., Болотина Л.Р., Верховкина М.Е., рассматривающие дошкольную педагогику; Виноградова Н.А. и Микляева Н.В., обращающие внимание на управление качеством образовательного процесса в ДООУ; Колодяжная Т.П., рассказывающая, как управлять современным дошкольным образовательным учреждением, и другие исследователи.

Болотина Л.Р. в своей работе отмечает, что детское дошкольное учреждение является одним из видов образовательных организаций, которые отвечают за осуществление программ разнообразных направлений. Данные учреждения создают благоприятные условия для воспитания, обучения, оздоровления, присмотра и ухода за ребенком [2].

Верховкина М.Е. в одном из своих учебно-методических пособий подчеркивает, что одним из наиболее общепринятых типов учреждений данного вида является детский сад. Рассмотрим его основные виды:

- общеразвивающие – преимущественно реализуемая одна либо более сфер развития детей: интеллектуальная, физическая, эстетическая и т.д.;
- компенсирующие – первостепенное осуществление профессиональной диагностики и коррекции всех образовавшихся и возможных отклонений в развитии;
- пристрастия и оздоровления – регулярное применение мероприятий профилактического и оздоровительного характера;
- комбинированные (возможно сочетание всех представленных видов);
- центры развития – помимо осуществления психического и физического развития, происходит коррекционная и оздоровительная деятельность [3].

В исследованиях Бабуновой Т.М. мы находим, что основополагающая цель дошкольного образовательного учреждения заключается в правильном построении и осуществлении процессов воспитания и обучения, реализации деятельности по охране и укреплению здоровья каждого ребенка, создании необходимых условий для формирования здорового образа жизни.

Основываясь на цель, можно выделить такие задачи, как:

- 1) защита и усиление психофизиологического здоровья каждого ребенка;
- 2) развитие уважительного отношения к самому себе и к окружающим его людям;
- 3) учет ценностных ориентаций в процессе формирования личности детей;
- 4) реализация разностороннего развития, с учетом создания благоприятных условия для возможного саморазвития и процессов социализации;
- 5) коммуникация с родителями для возможности полноценного развития детей и ознакомления взрослых с психолого-педагогическим аспектом воспитательной деятельности;
- 6) повышение уровня нравственности, экологической, эстетической культуры;
- 7) подготовка детей для перехода на следующий возрастной этап и дальнейшее поступление в школу [1].

Козлова С.А. в одной из своих работ отмечает, что функциональный компонент дошкольного образовательного учреждения включает в себя:

- создание условий для ранней социализации ребенка в общественной среде;
- определение индивидуальных особенностей в интеллектуальной и творческой сфере;
- формирование разнообразных способностей к осуществлению деятельности;
- организация правильного сбалансированного питания, оказание медицинской помощи, при необходимости;
- поддержка психологического характера на протяжении всего воспитательного процесса [5].

Рассмотрим главные принципы детского дошкольного учреждения и возможные пути их реализации, которые описывает Скоролупова О.А. в работе «Планирование как один из этапов методической работы в ДОУ»:

1. Целостное осуществление и проживание возрастных этапов детства (младенческий, ранний, дошкольный).

Целью данного принципа для воспитателей является создание необходимых условий полноценного развития ребенка и его социализации в среде взрослых либо сверстников, путем применения ведущих видов деятельности (например, на раннем этапе развития следует учитывать предметную активность, которая включает в себя овладение разнообразными видами операций, подражая действиям взрослого, который служат образцом для ребенка; в период дошкольного детства основополагающую роль занимает сюжетно-ролевая игра, в процессе которой дети овладевают социальными навыками и развивают личностные качества.

2. Индивидуальный подход в процессе организации всего воспитательного процесса. Ребенок – субъект деятельности, с собственными интересами и познавательными потребностями.

Для реализации индивидуального подхода следует изучать отношения внутри группы, в результате чего возможно воздействие со стороны педагогического работника на взаимосвязи ребенка с взрослыми и сверстникам.

3. Совместная деятельность ребенка и взрослого.

Программа образования дошкольного учреждения осуществляется с применением следующих форм совместной активности:

- игровой процесс;
- создание проектов;
- изучение познавательных литературных произведений;
- составление коллекционных материалов;
- посещение творческих занятий.

Все перечисленные формы деятельности являются неотъемлемой частью воспитания и влияют на развитие самостоятельности у детей и социализацию в обществе.

#### 4. Поощрение инициативы ребенка:

- поддержание условий для посильного выполнения самостоятельной деятельности (творческого либо познавательного характера);
- при необходимости, оказание помощи в подготовке к началу игровой активности (важно помнить, что воспитатель не должен влиять на выбор вида игры, детям нужно самостоятельно принимать данное решение);
- отношение педагогического коллектива ко всем детям должно быть одинаковым, проявляя заботу к каждому из них;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, с целью найти подход к детям, имеющим трудности в развитии;
- вовлечение ребенка к выбору форм занятий и мероприятий, проводимых в группе;
- оценка результатов деятельности (поощрение за выполнение задание, указание на возможные ошибки и пути решения, признание сильных сторон и потенциала).

5. Взаимодействие между педагогическим коллективом и семьями воспитанников служит одним из значимых условий разностороннего развития детей дошкольного возраста.

Сотрудничество включает в себя не только работу специалистов с родителями, но и равенство мнений, проявление уважительного отношения, учет индивидуальных возможностей друг друга.

Главной задачей, которую необходимо реализовать на данном этапе, является создание и поддержание комфортных условий для становления родителей активными участниками всего педагогического процесса, при необходимости оказание помощи и поддержки.

6. Формирование социокультурных норм – одно из коммуникативных направлений деятельности. Целью его служит воспитание детей с учетом моральных, духовных, нравственных ценностей общества (семьи или государства) через такие виды активности, как игровая, познавательная, творческая, физическая и др.

Выбор формы работы происходит с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников, поставленных задач и целей конкретного занятия. Можно назвать следующие основные показатели эффективности выбранной деятельности:

- проявление детского интереса и желание проявлять активность в свое свободное время;
- инициатива детей дошкольного возраста;
- стремление изучать художественную литературу;
- взаимодействие между воспитанниками, оказание друг другу помощи;
- бережное отношение к книгам и другим предметам.

7. Развитие познавательных интересов путем включения детей в разнообразные виды деятельности. Исключительно при условии доступности и систематизации полученных знаний у ребенка появляется интерес к познанию нового, еще неизученного материала.

Для развития таких познавательных процессов, как память, восприятие, мышление, воображение, дошкольникам следует наблюдать за исследуемыми объектами и явлениями.

8. Возрастная адекватность при реализации программ дошкольного образования – целесообразность форм работы, требований, методов, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей.

При осуществлении данного принципа важно создать условия для полноценного развития каждого ребенка, соответствующие его возрастному этапу и посильных для выполнения тех или иных заданий. Применять формы работы, которые будут коррелировать с ведущей деятельностью дошкольника (сюжетно-ролевая игра, познавательная активность, ситуации развивающего характера).

9. Развитие этнокультурной сферы – приобщение дошкольников к культуре, обычаям, традициям. Одной из наиболее эффективных форм такого воспитания служит знакомство детей с многообразием национальностей и их культурой, что способствует образованию такого важного личностного качества, как толерантность. В дошкольных образовательных учреждениях воспитанники под началом педагогического коллектива активно проявляют себя в вождении хороводов, исполнении народных песен и танцев, организации и проведении народных праздников, изучении сказок народов мира и басен [9].

Виноградова Н.А. в своем исследовании «Управление качеством образовательного процесса в ДОУ» подчеркивала, что в настоящее время происходят преобразования в системе образования, которые связаны с внедрением новейших стандартов, изменением получаемых запросов общественности. В результате чего трансформируются уже устоявшиеся традиционные направления деятельности дошкольных образовательных учреждений, которые характеризуются областью педагогической работы специалистов, реализующей достижение поставленных целей и задач в воспитательном процессе.

В связи с этим, при наличии особой необходимости, детские дошкольные образовательные учреждения имеют возможность дополнить уже имеющуюся программу по данным направлениям:

- основываясь на предыдущий удачный исследовательский опыт (в оздоровительной области, эстетическом развитии, нравственном воспитании);
- используя такой метод, как отслеживание запросов родителей;
- производя отбор вариантов для того, чтобы повысить эффективность процесса и создать благоприятные условия для целостного развития каждого ребенка [4].

Помимо реализации системы воспитания, в дошкольных образовательных учреждениях предоставляются услуги по присмотру и уходу, выделяют несколько направлений деятельности с детьми, которые коррелируют между собой. Рассмотрим направления, выделенные Колодяжной Т.П. в научной работе «Управление современным дошкольным образовательным учреждением»:

1. Процесс интеллектуального развития и удовлетворения когнитивных потребностей детей дошкольного возраста.

Воспитательный процесс, при реализации данного направления, основывается на логическом приобщении ребенка к познанию разнообразных предметов и явлений окружающей среды.

В период становления осознанного восприятия и воображения формируются мыслительные способности. Для этого необходимо помочь ребенку в создании собственной системы знаний о таких важных факторах, как:

- собственном «Я», семье, окружающих людях и уровне взаимоотношений между ними;
- всевозможных предметов исследования и их особенностей;
- природе и природных явлениях, которых насчитывается большое множество.

2. Оказание помощи в защите и укреплении здоровья, формировании необходимости и умений соблюдения здорового образа жизни.

При учете возрастных особенностей детей дошкольного возраста и их новообразований, физическое развитие занимает одно из наиболее значительных мест в общей системе воспитания и обучения.

Желательных результатов по данному направлению деятельности можно добиться посредством применения таких форм работы, как:

- проведение тренировок, направленных на получение опыта двигательной активности (ходьба, бег, прыжки, комплексные упражнения);
- формирование необходимых условий для развития моторики (лепка и конструирование);
- просветительская система по представлению базовых характеристик основных видов спорта;
- повышение уровня мотивации к принятию участия в разнообразных видах подвижных игр;
- разработка и проведение занятий, посвященных значимости проявления активности, поддержания здорового образа жизни, наличие и соблюдение правильных привычек.

3. Развитие социализации, получение коммуникативных навыков, которые обеспечивают повышение уровня активного участия в системе общественных отношений.

Когнитивное воспитание является значимым компонентом целостного педагогического процесса и необходимым направлением деятельности детского дошкольного учреждения, в процессе реализации которого происходит социализация детей.

Формирование социальных навыков и развитие потенциала к общению предполагает:

- создание и поддержание условий для своевременного и благоприятного освоения детьми общественных норм и правил;
- развитие готовности к общению и сопереживанию для дальнейшего формирования моральных и нравственных ценностей, самостоятельности действий;
- проявление уважения к старшему поколению, принятие большой значимости семейных и коллективных традиций.

4. Формирование речевого аппарата и основ для дальнейшего освоения грамотой.

Одним из условий включения ребенка в социальную систему является освоение устной формы общения. Такое направление деятельности дошкольных образовательных учреждений, как речевое развитие, характеризуется использованием следующих форм работы:

- регулярное обновление терминов в словаре дошкольника для дальнейшего изучения новых слов и употребления их в своем разговоре;
- практические занятия, направленные на формирование правильной и осознанной речи (в форме диалога либо монолога);
- мотивирование дошкольников к началу включения в социальную жизнь и активное общение;
- разработка и проведение творческих занятий с элементами диалоговых средств;
- ознакомление детей с произведениями классической литературы (басни и сказки).

5. Развитие художественной сферы ребенка и возможности воспринимать и познавать мир с помощью эстетического начала.

Целью данного направления деятельности дошкольных образовательных учреждений является осуществление необходимых условий для ценностного восприятия окружающей среды, посредством применения следующих форм работы:

- включение в занятия элементов музыкального сопровождения и различных видов изобразительного искусства;
- поддержание комфортной среды для индивидуальных творческих проявлений ребенка (танцы, рисование, пение, моделирование и др.).

6. Экологическое воспитание характеризуется как одно из новых направлений деятельности дошкольного учреждения, необходимость которого заключается в увеличении потребности беречь природу и обитателей животного мира.

Данный вид воспитания осуществляется во время применения таких видов деятельности, как:

- наблюдение за природными явлениями и осмысление данных процессов;
- трудовая активность (помощь в озеленении участка, полив растений и уход за цветами);
- забота о домашних животных.

7. Правовое воспитание отвечает за понимание ребенком своих прав и обязанностей в общественной сфере, повышение уровня ответственности за собственные поступки.

Педагогическая работа по данному направлению деятельности дошкольных образовательных учреждений осуществляется путем организации необходимых мероприятий:

- встречи с такими специалистами, как пожарные или полицейские, для ознакомления с основными правилами безопасности;
- игры и тематические беседы, праздники и ярмарки [6].

Помимо перечисленных, к основным направлениям деятельности детских дошкольных образовательных учреждений можно отнести следующие принципы работы педагогического коллектива:

1. Взаимодействие с родителями воспитанников на разнообразные темы, которое способствует установлению единой системы воспитания. Необходимым условием является проявление уважительного отношения по отношению друг к другу.

2. Повышение эффективности педагогической практики, посредством использования современных технологий.

3. Регулярное повышение уровня квалификации таких специалистов, как воспитателей, работников администрации, методистов, для создания необходимых условий, которые будут направлены на улучшение воспитательных программ [8].

Выбор характера основных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений обуславливается спецификой данной организации.

В исследованиях Чертопляс Е.В. отмечается, что в настоящее время возможно выделить несколько видов детских садов. Рассмотрим их подробнее:

1. Дошкольное образовательное учреждение общего развития – данный вид характеризуется не только предоставлением услуг по уходу и присмотру за дошкольниками, но и осуществлением конкретно разработанной программы воспитания, в которую, как правило, входят основные направления деятельности (интеллектуальное развитие, укрепление и сохранение здоровья, социализация, речевое развитие, эстетическое, экологическое, политическое воспитание).

2. Дошкольное образовательное учреждение с предпочтением единственного типа воспитания, программа которого решает множество целей и задач для осуществления желаемого результата (например, в физическом развитии, художественном творчестве, формировании речевого аппарата).

3. Детские сады компенсирующего типа – воспитанниками являются дети с отклонениями в развитии, поэтому необходимо использование воспитательной программы с учетом особых образовательных потребностей. Одна из особенностей данного вида дошкольных учреждений характеризуется отсутствием отдельных направлений деятельности. Цель воспитательной программы заключается в создании благоприятных условий для всестороннего развития каждого ребенка и его социализации в обществе.

4. Детские сады с национальной составляющей – тип детских учреждений, в программах которых предпочтительно реализуются такие направления деятельности, как речевое и эстетическое развитие, социализация, с внедрением этнического компонента (изучение традиций, культуры, особенностей языка).

5. Прогимназии – дошкольные образовательные учреждения, основное направление которых заключается в подготовке детей к школьному обучению.

Всему педагогическому коллективу детского дошкольного учреждения необходимо организовать просветительскую работу для родителей, направленную на понимание важности выбора подходящего вида детского сада для своего ребенка [11].

Стоит отметить, что выбор и применение конкретных направлений деятельности, как первоочередных, не мешает целостному развитию детей, напротив, оказывает помощь в раскрытии потенциала в определенных сферах.

Титов В.А в своих работах отмечает, что дошкольные учреждения, которые выделяют и реализуют приоритетные направления деятельности, становятся все популярнее. Современный воспитатель должен совершенствоваться для приспособления к изменяющимся образовательным программам, модернизации их компонентов [10].

Обеспечить данную подготовку возможно, используя такие формы работы, как:

– регулярное повышение квалификации (прохождение курсов по необходимым либо интересующим направлениям);

– анализ имеющихся методических рекомендаций, научных статей, исследований;

– разработка и реализация инновационных методов воспитательной деятельности (при условии соответствия возрастным особенностям дошкольников, индивидуальным способностям каждого ребенка, основным направлениям детского сада);

– осуществление авторской научной работы по одной из сфер образовательной программы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выбор основных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений основывается на специфике определенного детского

сада. Наиболее распространенными являются: учреждения общего развития, компенсирующие, оздоровительные, комбинированные, с национальной составляющей, прогимназии.

В процессе осуществления воспитательных программ каждого из типов дошкольных учреждений результатом служит становление ребенка в обществе, его социализация, развитие основных сфер жизнедеятельности, с учетом приоритетных педагогических задач.

Исходя из этого, можно выделить наиболее эффективные и необходимые направления деятельности детских дошкольных образовательных учреждений, среди которых:

- удовлетворение познавательных интересов и интеллектуальное развитие;
- сохранение и укрепление здоровья, формирование здорового образа жизни;
- овладение социальным опытом и коммуникативными качествами;
- речевое развитие;
- формирование эстетического начала;
- экологический компонент;
- правовое воспитание.

Логинова В.И. в своем учебном пособии «Дошкольная педагогика» подчеркивает, что при правильной организации и построении реализации данных направлений можно повысить результативность педагогических программ и улучшить качество всего целостного воспитательного процесса детских образовательных учреждений. В данном случае каждый дошкольник, который освоил общеобразовательный процесс, будет обладать следующими личностными качествами и характеристиками:

1. Достаточным уровнем физической подготовки и выносливости – самостоятельным соблюдением правил здорового образа жизни, потребностью в активности.

2. Любознательностью и инициативностью – наличием собственных интересов и познавательных потребностей, расширением кругозора.

3. Коммуникативными навыками – общительностью и возможностью взаимодействия с взрослыми и сверстниками, владением такими речевыми формами, как поддержание диалога и монолога.

4. Пониманием себя, семьи, общества – представлением об окружающем мире и значении каждого субъекта и объекта, которые являются его составной частью.

5. Овладением первичными умениями и навыками для поступления в школу – действовать по образцу, прислушиваться к мнению взрослого и выполнять его инструкции [7].

Исходя из выше изложенного, мы приходим к заключению, что основные направления деятельности в дошкольном образовательном учреждении разнообразны и заключаются в правильном построении и осуществлении процессов воспитания и обучения, реализации деятельности по охране и укреплению здоровья каждого ребенка, созданию необходимых условий для формирования здорового образа жизни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабунова, Т. М. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / Т. М. Бабунова. – М.: ТЦ Сфера, – 2007. – 208 с.
2. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. – М., 2005. – 120 с.
3. Верховкина, М.Е. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах: учебно-методическое пособие / М.Е. Верховкина, А.Н. Агарова. – СПб.: КАРО, – 2014. – 112 с.
4. Виноградова, Н.А., Микляева, Н.В. Управление качеством образовательного процесса в ДОО/ Н.А. Виноградова. – М.: АйрисДидактика, Айрис-Пресс, – 2007. – 192 с.
5. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учеб. Пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. заведений./С.А. Козлова, Т.А. Куликова. Москва. Издательский центр: «Академия». – 2006.– с .416 .
6. Колодяжная, Т.П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением: Практическое пособие / Т.П. Колодяжная. – М.: ЦГЛ, – 2004. – 160 с.
7. Логинова, В. И. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова. – М.: Просвещение, – 1983. – 256с.
8. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: учебник / Н.В. Микляева. – Юрайт, – 2013. – 512 с.
9. Скоролупова, О.А. Планирование как один из этапов методической работы в ДОО: учебно-методическое пособие . О.А.Скоролупова. – М.: Скрипторий, – 2009. – 68 с.
10. Титов, В.А. Дошкольная педагогика. Конспект лекций./В.А Титов. Москва.// Приор-издательство, – 2002. – 192 с.



11. Чертоляс, Е.В. Управление дошкольным образованием: предоставление услуг дошкольного образования в образовательных организациях разных организационно-правовых форм: учебно-методическое пособие / Е.В. Чертоляс. – Пермь, ПГГПУ. – 2013. – 82 с.

Л. Г. Павленко, О. А. Вовк

## ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКИХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ ФАУНЫ

**Аннотация.** На основе английских фразеологизмов с компонентом фауны приводится система постепенного перехода от неречевых упражнений к речевым. Алгоритм развития коммуникативной компетенции учащихся включает перцептивные, репродуктивные, продуктивные задания. Многократное употребление идиом приводит к их усвоению, коммуникативно направленные задания обеспечивают развитие навыка говорения.

**Ключевые слова:** идиомы, коммуникативная компетенция, перцептивные упражнения, репродуктивные упражнения, продуктивные упражнения.

L. G. Pavlenko, O. A. Vovk

## FROM THE EXPERIENCE OF FORMATION OF THE STUDENTS' COMMUNITIVE COMPETENCE ON THE BASIS OF ENGLISH COMPARATIVE UNITES WITH FAUNA COMPONENT

**Abstract.** Based on English phraseological units with a component of fauna, a system of gradual transition from non-verbal exercises to speech exercises is presented. The algorithm for the development of students' communicative competence includes perceptual, reproductive, and productive tasks. Repeated use of idioms leads to their assimilation, communicative tasks ensure the development of speaking skills.

**Key words:** idioms, communicative competence, perceptual exercises, reproductive exercises, productive exercises.

Фразеологические единицы (ФЕ) существуют как в русском, так и в английском языках. Для изучающих иностранный язык они могут не представлять трудности, если имеют эквиваленты в родном языке: *as tired as a dog* «уставший как собака», *as busy as a bee* – «трудолюбивый как пчелка». Но являясь единицами вторичной номинации образно-дискурсивного происхождения, в основе ФЕ в русском и английском языках могут лежать совершенно разные образы. Так, немота у русских ассоциируется с рыбой: «нем как рыба», а у англичан с устрицами: *as dumb as an oyster* – «умеет держать язык за зубами», сумасшествие русских мартовских котиков сопоставимо с возбужденным состоянием других животных в период весеннего спаривания: *mad as a March hare* – выражение популяризировано Льюисом Керроллом в «Алисе в стране чудес» [1, с. 475]. Мы считаем необходимым в процессе обучения иностранному языку вести направленную работу по овладению фразеологизмами. Обращения к фразеологизмам может иметь место на разных уроках или несколько уроков (фрагментов уроков) посвящается изучению фразеологизмов сходной тематики. Мы выбрали для изучения на завершающем этапе ФЕ с компонентом фауны. Методом сплошной выборки из «Англо-русского фразеологического словаря» А. В. Кунина нами отобрано 36 ФЕ, распределение которых по видам фауны отражено в таблице 1.

## Английские сравнительные ФЕ с компонентом фауны

№	Вид фауны	Количество ФЕ в %	Примеры
1.	Животные	50%	(as) bold/brave as a lion -храбрый как лев
2.	Птицы	25%	(as) black as a crow/raven -черный как ворона
3.	Насекомые	16, 7%	(as) brisk/busy as a bee – трудолюбивый как пчелка
4.	Беспозвоночные	8. 3%	(as) slow as a snail/ tortoise – медлительный

Как видно даже из малочисленных примеров в таблице, ФЕ многовариантны, варьируются качественные прилагательные или имена существительные. Для учащихся это избыточная информация, мы останавливаемся на одном варианте ФЕ, подлежащем усвоению: *blind as a bat* – подслеповатый [1, с. 89], *weak as a cat* – совершенно обесцеливший [1, с. 135], *pleased as a dog with two tails* – очень довольный, в восторге [1, с. 220], *tired as a dog* – устать как собака [1, с. 220], *fleet as a deer* – быстроногий как лань [1, с. 284], *cunning as a fox* – хитрый как лиса [1, с. 297], *timid as a hare* – трусливый как заяц [1, с. 360], *quiet as a lamb* – спокойный как овечка [1, с. 433], *bold as a lion* – храбрый как лев [1, с. 463], *mad as a March hare* – сумасшедший [1, с. 475], *agile as monkey* – ловкий как обезьяна [1, с. 513], *lithe as a panther* – гибкий как пантера [1, с. 561], *poor as a church mouse* – бедный как церковная мышь [1, с. 595], *scared as a rabbit* – перепуганный до смерти [1, с. 616], *strong as a bull* – здоров как бык [1, с. 733], *stupid as a donkey* – глуп как осел [1, с. 735], *silly as a sheep* – глуп как пробка [1, с. 690], *busy as a bee* – трудолюбивый как пчелка [1, с. 717], *light as a butterfly* – легкомысленный [1, с. 117], *fit as a flea* – скачет как блоха [1, с. 284], *merry as a grig* – весел как сверчок [1, с. 333], *slow as a tortoise* – ползет как черепаха [1, с. 698], *dumb as an oyster* – нем как рыба [1, с. 558], *red as a lobster* – красный как рак [1, с. 624], *graceful as a swan* – изящный как лебедь [1, с. 738], *proud as a peacock* – важный как павлин [1, с. 569], *plump as a partridge* – пухлая, толстенькая [1, с. 565], *wise as an owl* – мудрый как сова [1, с. 557], *hungry as a hawk* – голодный как сокол [1, с. 405], *gentle as a lamb* – кроткий как ягненок [1, с. 308], *tame as a chicken* – совсем ручной, послушный [1, с. 146], *black as a crow* – черный как ворона [1, с. 86].

Для развития коммуникативной компетенции на основе идиом в методике преподавания известен алгоритм постепенного перехода от неречевых упражнений к речевым [2].

**Перцептивные упражнения** – это языковые упражнения, они направлены на семантизацию идиом в целостном речевом комплексе, в окружении других слов, во взаимодействии с ними [3, с. 51].

**Task 1.** Read the following sentences. Find out the phraseological units, give their word to word translation, the Russian equivalents to them.

1. Why doesn't he wear the looking glasses? Sometimes he looks blind as a bat.
2. My elder brother is slow as a tortoise! I am tired of helping him every day!
3. I must help my friend to prepare for presentation. He turns red as a beet when he speaks to the audience.
4. Sometimes an old person can be silly but a child is wise as an owl.
5. I appreciate and respect my boss, but sometimes he can be proud as a peacock.
6. I like living in the village. If you want to live in a big city, you will be busy as a bee.
7. Do you remember that day when Tom lost his phone and wallet in Washington? He was scared as a rabbit.
8. They could not find anything at the kitchen and were angry as hungry as hawks.
9. Look at the movements of that girl! She is graceful as a swan!
10. If you want to be successful, you should be as fleet as a gazelle.

**Answers:** 1. Слепой как летучая мышь; подслеповатый, как слепая курица. 2. Медленный как черепаха. 3. Красный как рак. 4. Мудрый как сова. 5. Важный как павлин. 6. Занятой как пчела. 7. Напуганный как заяц. 8. Голодный как волк. 9. Изящный как лебедь. 10. Быстроногий как лань.

**Task 2.** Match the English and Russian phrases:

1 hungry as a hawk, 2 plump as a partidge, 3 pleased as a dog with two tails, 4 light as a butterfly, 5 red as a lobster, 6 fleet as a deer, 7 close as an oyster, 8 strong as a bull, 8. merry as a grig, 9. graceful as a swan, 10. tired as a dog

a) Порхает как мотылек, б) голодный как волк, с) рад радешенек, d) красный как рак (от смущения), e) пышка, f) быстроногий как лань, g) нем как рыба, h) здоров как бык, i) веселый как сверчок, j) изящный как лебедь, к) устал как собака

**Answers:** 1b, 2e, 3 c, 4 a, 5 d, 6 f, 7g, 8 h, 9j, 10 k.

**Task 3.** Match the definitions and the phraseological units:

1 to be unable to see well  
2 to have good health and a lot of strength  
3 unexperienced and stubborn person  
4 when somebody cannot move very fast  
5 ability to keep a secret  
6 exhaustion after work  
7 when somebody ate anything long time

a) hungry as a wolf  
b) agile as a monkey  
c) blind as a bat  
d) close as an oyster  
e) proud as a peacock  
f) strong as a bull  
g) slow as a tortoise

ago

8 describes talented and fast man  
9 somebody with a high self-evaluation  
10 a person who does not own the savings

h) tired as a dog  
i) poor as a church mouse  
j) stupid as a donkey

**Answers:** 1c, 2 f, 3 j, 4 g, 5 d, 6 h, 7 a, 8 b, 9 e, 10 i.

**Task 4.** Match the English and Russian idioms:

1 Смоль  
2 Черепаха  
3 Пышка  
4 Овца  
5 Весельчак  
6 Немой  
7 Пчелка  
8 Мухи не обидит  
9 Не робкого десятка  
10 Крыша поехала

a) silly as a goose  
b) gentle as a lamb  
c) dump as an oyster  
d) busy as a bee  
e) slow as a snail  
f) mad as a March hare  
g) brave as a lion  
h) plump as a partridge  
i) merry as a grig  
j) crow's wing

**Answers:** 1 j, 2 e, 3 h, 4 a, 5 i, 6 c, 7 d, 8 b, 9 g, 10 f.

**Task 5.** Translate the following sentences into Russian:

1. Proud as a peacock the new acquaintance even didn't look into my direction.
2. In early spring our cat is as mad as a March hare and wanders all over the night.
3. Those who go in for sports are as agile as monkeys and as strong as bulls.
4. The ballet dancers are mostly as hungry as hawks.
5. My favorite actress is graceful as a swan.
6. I like people in China. They a lot of study and work, as busy as bees.
7. You should not be gentle as a lamb if you want to reach your targets.

8. My friend is weak as a cat because she does not keep healthy lifestyle.
9. Most people are scared as a rabbits when they see the spiders.
10. If you eat a lot of sugar, you will be plump as a partridge.

**Task 6.** Answer the questions. Mind the meaning of the idioms:

1. Why do teachers say about Nick that he is as lively as a grig?
2. Why do friends say about Bill that he is as silly as a sheep?
3. Why do people say about rescuers that they are brave as lions?
4. Why do mother say about her son that he is as fit as a flea?
5. Why do people say about Buddha that he was as wise as an owl?
6. Why does my sister say about me that I am plump as a partridge?
7. Why do his teachers and classmates say that he is slow as a snail?
8. Why do boys say about Emma that she is great dancer and as lithe as a panther?
9. Why do environmentalists say about wild animals that they cannot be as tame as chickens?
10. Why do my parents say that they are tired as dogs?

**Репродуктивные упражнения** обращены к памяти учащихся, они носят предречевой характер, способствуют запоминанию лексических единиц, правильному их определению в контексте.

**Task 7.** Fill in the gaps with the missing words:

1. There is so much work about the house that mother is ... as a bee.
2. Sometimes the boy is reasonable and sometimes he is as light as a ...
3. Our previous administrator was ... as a monkey.
4. Boys in my neighbourhood are as bold as a ....
5. Hans had many friends, but the most devoted and as close as an .... friend was Hugh.
6. During the spring, the summer and the autumn he was very happy, but when the winter came, and he had no fruit or flowers to bring to the market, he suffered from cold and hunger and was as ... as a wolf.
7. The main character of the movie was as ... as a swan.
8. He will be able to get into the most guarded fortress in the world and steal something extremely valuable because he is cunning as a .....
9. One thing I admire about David is his intelligence. He is ... as an owl.
10. I really appreciate her sense of humor. She is merry as a ....

**Answers:** 1 busy, 2 butterfly, 3 agile, 4 lions, 5 oyster, 6 hungry, 7 graceful, 8 fox, 9 wise, 10 grig.

**Task 8.** Paraphrase the italicized part of the sentence:

1. After the working day the teacher can't stir a finger, she is *tiresome*.
2. Sometimes her *careless* behavior makes me angry.
3. He is very experienced and *foolish* in difficult situations.
4. When you are *frightened* your mother listens to you attentively and gives valuable pieces of advice.
5. We will get married in a couple of years because we are *happy*.
6. She is extremely *arrogant* because she is a good tennis player.
7. Most people would agree that it is great to have a *smart* cat.
8. You need a good vocabulary and to be *tricky* to win.
9. I always admired her *elegant* walking and style of clothes.
10. I am interested in programming, video games, but so *faint* in hiking and walking with my dog.

**Answers:** 1 as tired as a dog, 2 as light as a butterfly, 3 as silly as a sheep, 4 as scared as a rabbit, 5 as pleased as a dog with two tails, 6 as proud as a peacock, 7 as wise as an owl, 8 as cunning as a fox, 9 as graceful as a swan, 10 weak as a cat.

**Task 9.** Answer the questions using the idioms:

1. What do we say about a person who is cheerful, always smiles and jokes?
2. What do we say of a person who gets five while putting four and four together?
3. What do we say about a person who has a lot of tasks and works all day?
4. What do we say about a person who has great education and right opinion in different situations?
5. What do we say about a person who has a lot of abilities and talents?
6. What do we say about a person who gets many tasks and in the evening is very tired?
7. What do we say about a person who feels negative emotions about darkness, height, spiders, etc?
8. What do we say about a person who does not have good sight?
9. What do we say about a person who supposes that he or she deserves best things only?
10. What do we say about a person who has flexible body?

**Answers:** 1 He's as lovely as a grig. 2 he's as silly as a sheep. 3 as busy as a bee. 4 as wise as an owl, 5 as agile as a monkey, 6 as tired as a dog, 7 as scared as a rabbit, 8 as blind as a bat, 9 as proud as a peacock, 10 as lithe as a panther.

**Task 10.** Complete the following sentences:

1. When the child is obedient he is said to be ... .
2. When I was in a difficult situation I was surprised some of my friends were ... .
3. Nick never spares his time on friends and they reproach him that he is ...
4. If somebody feels the inspiration at workplace, he or she will not be ...
5. Alice has a sweet tooth and often keeps to a diet as she is ... .
6. In fact your friend is ...if you present him with what he really needs.
7. Every girl is ..... if she has a lot of time for shopping
8. A true friend will help you if you are ... and tiresome.
9. My dream is to use my medical skills to help people to be.....
10. I was ... when the curtain finally rose, I was completely captivated by the performance.

**Answers:** 1 tame as a chicken, 2 blind as a bat, 3 proud as a peacock, 4 as poor as a church mouse, 5 plump as a partridge, 6 pleased as a dog with two tails, 7 as pleased as a dog with two tails, 8 weak as a cat, 9 as strong as a bull, 10 as merry as a grig.

**Продуктивные упражнения** направлены на развитие навыков устной и письменной речи. Они обеспечивают выбор стратегии говорящего, актуализируют выбор взаимоотношения участников общения.

**Task 11.** Make up a story using the idioms you've learnt.

*Example. When Nelly was a child she was gentle as a lamb. In her teens she became plump as a partridge and kept to different diets. Her mother wasn't blind as a bat to her daughter's problems. She saw that the girl was often as hungry as a hawk. Mother was wise as an owl and praised the girl for being as tame as a chicken. As agile as monkey, as lithe as panther. Nelly was as pleased as a dog with two tails and stopped crying over her figure. She was busy as a bee doing physical jerks and soon became graceful as a swan.*

*In the past Victoria was just a pupil. Sometimes she as stupid as a donkey. But today she got her first job and she shouldn't be as timid as a hare. She works as a secretary. The girl as fit as a flea, but at the end of the day she is as weak as a cat and as tired as a dog. Her colleagues are as bold as lions. They do not turn as red as a boiled lobster while negotiating. And they are as fleet as deer when they have a new task. Sometimes Victoria can be as slow as a snail but she has great health, as strong as a bull. She will overcome her negative traits and will not be as poor as a church mouse.*

**Task 12.** Use at least two idioms to describe your friend. Give your arguments why you think so.

*Example: I would like to write about my best friend Ann. She is awesome talented and strong. This girl as merry as a grig. She gives support to people at any time and place. My cheerful friend also keeps the secrets. She is as close as an oyster. It is very important for me. I love my friend.*

**Task 13.** About which of your classmates you can say that he/she is timid as a hare, agile as monkey, quiet as a lamb, light as a butterfly. Explain why you think so.

*Example: Oliver is my best friend, but he is timid as a hare. He has no girlfriend. He is afraid of girls. Harry is as agile as monkey, for example. He can play chess, guitar and soccer. It is amazing! The quietest of us is Oscar. He is as quiet as a lamb. It is big problem because he cannot stand up for himself. We help him sometimes. They are my friends, but I do not like George. He is rude and as light as a butterfly. This guy does not keep secrets, can forget something important. I like my class-mates despite of all.*

**Task 14.** Answer the following questions with at least three sentences:

1. After what kind of work do you feel week as a cat?
2. In what situations do you pretend to be tame as a chicken?
3. Would you rather be agile as monkey or lithe as a panther?
4. Would you like to be as plump as a partridge?
5. What person in your life was as gentle as a dove?
6. When was he as hungry as a hawk?
7. Do you think your sister is as busy as a bee?
8. Do you like the furniture as black as a crow's wing?
9. What do you think if parents have child as blind as a bat?
10. In what situations during the travel you shouldn't be as light as a butterfly?

*Example: I feel week as a cat after vacuum-cleaning. Monotonous movements, slow as a snail make me dull. Keeping the head down for a long time I turn as red as a lobster and even get a headache.*

**Task 15.** Make up a dialogue with your mother about the friends you have.

**Card 1.** You are the mother. You worry about the friends your daughter has. With some of them your daughter is scared as a rabbit. One of them is stupid as a donkey. The other is proud as a peacock. Give your reasons.

**Card 2.** You are the daughter. You assure your mother that you are pleased as a dog with two tails with your friends. One is lively as a grig, the other is wise an owl. The third is gentle as a lamb. Give your reasons.

Example:

**Mother** – How was your day, honey?

**Daughter** – Great! We were hanging about the new entertainment center!

**Mother** – I worry about your friends, darling, they have bad influence on you. I think reading interesting books is better than just walking. Do you remember, Ann took you to a dangerous place. And Emma's phone was stolen. You were as is scared as a rabbit!

**Daughter** – *I agree with you, mom! From time to time my friends are as proud as peacocks. I warned them. That is children’s maximalism.*

**Mother** – *Do you like the new playground in our neighborhood?*

**Daughter** – *What playground? We did not hear.*

**Mother** – *That is an awesome place with cool swings! By the way, it is near our house!*

**Daughter** – *We will go there tomorrow! Sorry mommy, we were as stupid as donkeys. That is a very dangerous part of our town.*

**Mother** – *I am not angry. Do not go there anymore?*

**Daughter** – *I promise you, I see now.*

**Task 16.** Write a letter to your friend to clear out the misunderstanding between you (which one?) and to assure him of your best attitude to him.

*Example:*

*Hello, my dear friend Sophia!*

*I am as red as a boiled lobster because I’ve forgotten about your birthday. I know I am as stupid as a donkey. Sorry! But also I am as brave as a lion and ask you to forgive me.. As far as I remember, on that day you were as merry as a grig and as graceful as a swan. Happy birthday to you!!!*

*You can say that I am as slow as a snail because I congratulate you in 3 days. I agree with you. I am light as a butterfly. Nevertheless, there are reasons. I had a trip with my family and was as busy as a bee. We spent a day in the dark forest. We were as timid as hares. Next day we were at the awesome river. After all, we were as tired as dogs and as hungry as a hawks. We’ve been friends for a long time though we live in different towns.*

*I hope you will give me a chance, you are as wise as an owl. I prepared the gift. It is as tame as a chicken and as gentle as a lamb. My ancient car is as fleet as a gazelle! That is why I will come to you at the weekend to give my present. I am glad that you are not as proud as a peacock and appreciate it! See you later,*

*Sonia*

**Task 17.** Write down an essay “What kind of person you would like to become”. Explain why. Use the idioms.

*Example:*

*What kind of person you would like to become*

*This essay considers the features that help to reach the success. Each person should find out his targets and go to them. Everybody thinks about it in his childhood or youth. This is an important question. On the one hand, it includes personal qualities, principles, profession, relationship with your relatives and friends. On the other hand, it is about the importance of high purpose, dreams or, on the contrary, about wasting life on trivial issues.*

*As for me, I would like to have a big target and see the meaning of my life every day. I want to be the best version of myself. I want the relatives to be proud of me and I not to be as red as a boiled lobster because of me. I prefer to be as lively as a grig and hope for best results.*

*People should imagine their dreams and then follow them. Firstly, the person should be of decent behavior and high moral qualities, be as brave as a lion but not as proud as a peacock, and also be as wise as an owl. In my opinion, our habits compose our life. Every person should try good habits every day. Secondly, to become a good worker and have good health. I want to be as strong as a bull. Thirdly, it is important to make a friendly family. And if you are a woman – to be as graceful as a swan and as gentle as a dove. This is extremely important for us.*

*Unfortunately, I have some disadvantages now. I cannot resolve the conflict with a smile, for example. However, I work at it.*

*Nonetheless, there are people who do not want to keep these rules. For example, when boys do not lead advice from parents and then, as a consequence, meet the problems with a law. They do not think about rules and lose all future advantages.*

*In conclusion, on the one hand, nobody likes exhaustion labour, on the other hand, only this gives the stable success. Fast result without hard work leads to degradation. Easy ways will not bring the harvest. You will regret the wasted time and then your worst day will be as black as a crow. Young people should become hardworking since their childhood. And then we will not be as hungry as a wolf and as poor as a church mouse after leaving school.*

Предложенная система упражнений прошла апробацию в старших классах школы поселка городского типа Куйбышево Пологовского района Запорожской области и на младших курсах факультета иностранных языков Таганрогского института имени А. П. Чехова и показала, что она удобна преподавателям, идиомы усваиваются обучаемыми, на их основе развивается навык коммуникативной компетенции учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Изд. 4-е, переработанное и дополненное. М.: «Русский язык». – 1984. – 942 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 4-е изд. М.: Просвещение. – 2006. – 239 с.
3. Юрина, С. И., Михалева Г. В. Учись сам и научи другого: учебно-методическое пособие: под ред. Е. В. Поляковой. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А. П. Чехова, – 2014. – 84 с.

**Е.А. Пальмова**

### РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

**Аннотация.** В статье обосновывается важность развития стратегий чтения при обучении данному виду речевой деятельности на иностранном языке. Представлены умения, составляющие смысловую сторону чтения, охарактеризованы четыре блока стратегий чтения, выделяемые отечественными исследователями. Автор статьи приводит примеры заданий для каждого этапа работы с текстом на занятиях по английскому языку, которые способствуют развитию охарактеризованных стратегий.

**Ключевые слова:** чтение, стратегия, коммуникативное умение, текст, этап работы, английский язык.

**E.A. Palmova**

### DEVELOPMENT OF COGNITIVE READING STRATEGIES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH AT LANGUAGE FACULTIES

**Abstract.** The article highlights the importance of developing reading strategies when teaching this type of speech activity in a foreign language. The skills that make up the semantic side of reading are presented, and four blocks of reading strategies identified by Russian researchers are characterized. The author of the article gives examples of tasks for each stage of working with texts in English classes, which contribute to the development of the described strategies.

**Key words:** reading, a strategy, communication skills, a text, a stage of work, English language.

Одним из основных подходов в обучении иностранному языку сегодня является когнитивный подход, ставящий во главу угла принцип сознательности и учитывающий особенности восприятия и обработки информации изучаемыми иностранным язык, которые в процессе обучения должны путем самостоятельного выбора средств и стратегий обучения решать коммуникативные и познавательные задачи.



Когнитивное обучение иностранному языку охватывает все аспекты языка и виды речевой деятельности, включая чтение на иностранном языке. Чтение всегда считалось системообразующей основой для формирования академических умений и развития у обучающихся способности и готовности к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию. В современном мире, где объем информации все время увеличивается, именно развитые умения чтения помогают нам оставаться в курсе текущих событий, усваивать, анализировать и систематизировать новые знания.

Хотя чтение в методике обучения иностранным языкам традиционно считается самым легким видом речевой деятельности как для овладения, так и для обучения, важность чтения как вида речевой деятельности нельзя недооценивать. Оно способствует когнитивному развитию, улучшению памяти и концентрации внимания, а также расширению словарного запаса и знаний об окружающем мире. В рамках образовательного процесса чтение является необходимым инструментом для освоения учебного материала и развития критического мышления.

Сам процесс чтения можно охарактеризовать как сложное коммуникативное умение когнитивного характера, включающее в себя ряд операций, навыков, действий и автоматизмов по декодированию информации (т.е. ее извлечению и осмыслению) печатного текста [4, 232]. Успешное обучение чтению иноязычных текстов зависит от формирования всех компонентов этого сложного умения. Несформированность какого-либо навыка может привести к нарушению языковой связи и, соответственно, неуспеху. В структуре умения читать помимо речевых навыков также важны языковые навыки, которые могут компенсировать возможные проблемы с речью при ограниченном знании иностранного языка. Языковые навыки играют огромную роль в развитии умения чтения иноязычных текстов.

Как известно, в чтении выделяют две стороны – техническую и смысловую [4, 232]. Техническая сторона чтения представлена навыками техники чтения, т.е. узнавания букв, соединения их в буквосочетания, их перекодирования в звуки, и навыками мыслительной обработки воспринимаемых единиц текста, т.е. соотнесение графической формы слова с его значением, догадка о значении слова, выявление смысловых связей слов в предложении.

Смысловая сторона чтения представлена умениями, которые помогают понять и осмыслить содержание прочитанного текста. А.Н. Щукин и Г.М. Фролова, вслед за С.К. Фоломкиной, к таким умениям относят [4, 233]:

- умения, которые обеспечивают полноту и точность понимания содержания текста, в частности, выделение опорных слов, тех или иных фактов; обобщение фактов и отделение главного от второстепенного; соотнесение частей текста друг с другом. Подобные умения позволяют объединить факты в единое целое, что обеспечивает понимание содержания прочитанного;

- умения, обеспечивающие осмысление содержания текста и глубину его понимания, т.е. формулирование идеи и замысла текста, оценка и интерпретация фактов, постижение имплицитно представленного подтекста, формулирование выводов.

С.К. Фоломкина указывает, что такое выделение умений носит условный характер и каждое из умений представляет собой сложный комплекс, при этом для зрелого, или опытного чтеца характерно владение умениями обеих групп [3, 16].

Зарубежные исследователи отмечают, что для успешного овладения чтением учащиеся должны овладеть рядом читательских навыков [5]. Т. Хадсон объединяет их в четыре категории, а именно: навыки словесной атаки (word-attack skills), навыки понимания (comprehension skills), навыки свободного владения языком (fluency skills) и навыки критического чтения (critical reading skills) [5, 17-18].

Под навыками словесной атаки или навыками декодирования (decoding skills) подразумеваются навыки, необходимые соотнесения графических знаков со смыслом. Так называемые поднавыки/дополнительные навыки (subskills) в этой категории в первую очередь будут связаны со способностью распознавать различные графические составляющие текста, такие как слоги, границы слов, заглавные и строчные буквы и т. д.

Навыки понимания – это навыки, позволяющие читателю использовать свои фоновые знания и контекст для понимания прочитанного. Вспомогательными навыками в этой категории могут быть грамматическая компетентность, знание того, как строится язык, применение знаний из других областей и т.д.

Навыки свободного владения языком означают способность читать большие фрагменты текста, не прерываясь. Так называемые «прерывания» часто возникают из-за того, что читателю приходится произносить сложные слова по буквам или потому, что он не понимает определенные слова или части текста и перечитывает его заново. Такие «прерывания» приводят к медленному и фрагментарному чтению. Вспомогательные навыки, которые отмечают у свободно владеющего языком чтеца – это способность быстро распознавать слова и группы букв. Такой читатель обладает большим словарным запасом и будет читать быстро.

Под навыками критического чтения понимается способность анализировать, синтезировать и оценивать прочитанное. Вспомогательными навыками в этой категории могут быть: распознавание аргументов, способность обсуждать «за» и «против», видеть причинно-следственную связь и т.д.

Одним из критериев успешности работы по развитию когнитивных умений чтения является уровень самостоятельности учащихся в процессе чтения и последующего анализа текста. Изучающие иностранный язык должны научиться определять ключевую информацию, делать выводы и задавать вопросы по тексту, что требует активизации когнитивных операций, таких как сравнение, классификация и обобщение.

Основное внимание педагога при формировании умений чтения должно быть направлено на развитие способности обучающегося быстро и эффективно достигать целей чтения, когда оно используется как средство получения информации. При этом обучающийся должен не только уметь читать текст с различной степенью усвоения его содержания, но и уметь организовывать свои действия и управлять ими для достижения поставленной цели. Иными словами, он должен владеть стратегиями чтения, под которыми понимаются определенные знания, умения и навыки, позволяющие чтецу сформулировать цель и задачи чтения и составить собственный план действий для их успешного решения, т.е. достижения эффективного результата в чтении: достижение понимания текста, получение необходимой информации и дальнейшее её использование.

Отметим, что стратегии чтения проистекают от метакогнитивных стратегий, к которым относят планирование интеллектуальной деятельности, предвосхищение, осознанное регулирование собственного интеллектуального поведения и анализ хода собственных мыслей, аргументирование собственных интеллектуальных поступков [1, 38].

Исследователи отмечают, что стратегии в обучении чтению на иностранном языке можно разделить на четыре больших блока, каждый из которых будет представлен более узкими стратегиями [2, 185]:

1) стратегии планирования (предваряющие непосредственное чтение текста). Сюда входят прогнозирование; составление списка слов для поиска в тексте; визуальное ознакомление с новым материалом (например, со схемами или иллюстрациями к тексту); актуализация ранее приобретенных знаний;

2) стратегии исполнения. Данный блок представлен такими частными стратегиями, как семантическое прогнозирование; фиксация внимания на деталях; выделение организующих и связующих их единиц текста; контекстуальная догадка; соотнесение информации из текста с имеющимися знаниями по его тематике;

3) стратегии контроля. Сюда исследователи относят учет контекста; парафраз; выделение главной мысли, ключевых фрагментов текста; ведение записей, пометок;

4) стратегии порождения (или синтезирования). Они представлены составлением плана или обзора текста; репрезентацией ключевых фактов, утверждений; резюмированием или аннотированием содержания текста.

В целом представленные стратегии отражают три фазы смыслового чтения, а именно: фазу восприятия текста, фазу осмысления текста и фазу полного понимания и интерпретации текста.

Выбор стратегий чтения диктуется его целевой установкой, в зависимости от которой выделяют изучающее, ознакомительное, поисковое и просмотровое виды чтения. Кроме того, компонентный состав стратегий также зависит от индивидуальных особенностей чтеца, в частности, уровня сформированности его знаний, умений, и навыков, фоновых знаний, читательского опыта, уровня интеллектуального развития, интереса к читаемому тексту, уровня мотивации.

Зарубежные исследователи предлагают использовать в обучении чтению, особенно изучающему, стратегию MURDER, название которой представляет собой акроним, за которым скрываются следующие этапы [7]:

1. M – setting the mood to study. На данном этапе преподавателю необходимо создать у обучающихся настрой на чтение текста, вызвать их интерес и поднять мотивацию, т.е. создать благоприятную рабочую атмосферу.

2. U – understanding, или понимание. Здесь осуществляется чтение текста, направленное в первую очередь на понимание плана содержания, при этом обучающиеся могут подчеркивать незнакомые слова или выражения, выделять незнакомую информацию, при необходимости пользоваться словарями и справочниками.

3. R – recalling, или воспоминание, где обучающиеся передают содержание текста по памяти своими словами, без обращения к самому тексту.

4. D – digesting the material, или «переваривание материала», где происходит обработка информации, дифференцирование основных идей.

5. E – expanding knowledge, expanding the information («расширение знаний, информации»). На данном этапе информация структурируется и пополняется в соответствии с задачами чтения. Обучающиеся задают себе вопросы по тексту и отвечают на них. Вопросы могут звучать так: О чем бы я хотел спросить автора произведения? Как я могу использовать полученную информацию? Как я могу сообщить другим о прочитанном?

6. R – review, или обзор. В данном случае обучающиеся воспроизводят в памяти полученную информацию, сопоставляют ее с уже имеющимися у них знаниями по теме, обобщают прочитанное.

Выработке у изучающих иностранных язык стратегий чтения способствует использование в процессе работы над иноязычным текстом заданий к нему, которые отвечают целевой установке к чтению. Как отечественными, так и зарубежными методистами уже разработан широкий спектр заданий для развития умений и навыков в области чтения, которые можно успешно применять в преподавании иностранного языка в разных возрастных группах и на материале текстов разных жанров и тематики.

На занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» и «Практический курс английского языка» студентам часто предлагаются для чтения аутентичные тексты различных функциональных стилей – научно-популярные статьи, отрывки из художественной литературы, публицистические тексты. Подобные тексты, при условии методически грамотной организации работы с ними, позволяют развивать не только речевую компетенцию обучающихся, их языковую догадку, но также и социокультурную и социолингвистическую компетенции, поскольку такие тексты демонстрируют образцы речевого общения на английском языке и отражают функционирование языка в реальных, естественных ситуациях общения.

При организации подобной работы необходимо развивать все четыре представленные выше блока стратегий чтения, при этом стратегия планирования реализуется на дотекстовом этапе работы, стратегия исполнения – на текстовом этапе работы, а стратегии контроля и порождения – на послетекстовом этапе. В рамках занятий часто используются небольшие новостные заметки или короткие статьи, которые можно найти на таких сайтах, как <https://breakingnewsenglish.com/>, <https://www.newsenglishlessons.com/>, <https://www.teachingenglish.org.uk/> и т.п. В силу небольшого объема, актуальной информации, насыщенного языкового содержания подобные тексты позволяют развивать все компоненты коммуникативной компетенции, делают занятие интересным для обучающихся, а преподаватель может отбирать тексты и разрабатывать задания к ним в соответствии с уровнем языковой и речевой подготовки студентов.

Приведем ниже примеры заданий к таким текстам, которые можно использовать для развития упомянутых выше стратегий чтения:

1. Стратегия планирования (дотекстовый этап):

- работа с «пузырьковыми картами» – a bubble map. Look at the bubble map. In the centre, you can see the topic of the text we are going to read. Can you think of any words connected with this topic?

- работа с иллюстрацией / иллюстрациями к тексту. Look at the picture. Can you describe it? This picture is somehow related to the text we are going to read. Can you guess what the text is about?

- постановка вопросов. Данное задание можно организовать в два этапа: сначала обучающиеся формируют вопросы, которые они хотели бы задать автору статьи или на которые они хотели бы получить ответы после прочтения текста. С другой стороны, преподаватель может сам задавать студентам наводящие вопросы по тематике и проблематике текста, при этом желательно, чтобы вопросы были специальные, т.е. начинались с вопросительных слов what, who, where, when, how, why. Например, перед чтением текста под названием «Gmail celebrates its 20th birthday» можно спросить у студентов:

- How often do you use e-mail?
- What do you usually use it for?
- What our life would be like now if e-mail had never been invented?

- работа с таблицей KWL: «Know, Want to know, Learned». Задание похоже на предыдущее, однако оно позволяет развивать не только механизмы смысловой антиципации, но и критическое мышление, способности к сравнению и сопоставлению, а также актуализировать уже имеющиеся знания. Это таблица, своего рода графический органайзер, состоящая из трех колонок: что студенты знают по тематике текста, что они хотели бы узнать по этой теме и что они узнали после прочтения.

2. Стратегия исполнения (текстовый этап) представлена широким спектром заданий, направленных как на присвоение языкового содержания текста, так и на анализ фактического материала. К заданиям первого плана можно отнести поиск в тексте синонимов или антонимов к предложенным лексическим единицам; сопоставление ключевой лексики из текста с ее дефинициями; поиск в тексте ключевой грамматической формы и ее анализ.

Для анализа фактического материала, в зависимости от целевой установки чтения, могут быть предложены задания следующего плана:

- Read the sentences. Decide which of them are true, which of them are false and in which sentences the information is not mentioned in the text. Correct the false sentences.

- Answer the questions on the text. (Отметим, что на данном этапе вопросы должны затрагивать план содержания, а не план подтекста, т.е. начинаться со слов what, who, where, when, whose, which).

- Put the events from the text in the correct order.

- задания на сопоставление: дат / чисел / имен собственных с обозначаемой ими информацией; частей предложения; причины и следствия.

- задания на группировку: главные и второстепенные факты; группировка фраз и лексических единиц по какому-либо признаку (например, к какому событию они относятся).

3. Стратегии контроля и порождения (синтезирования) развиваются в ходе послетекстового этапа работы путем использования заданий, направленных на переработку содержания текста и анализ подтекста. Это может быть пересказ текста, обсуждение проблемных вопросов по тематике текста, выражения собственного мнения о прочитанном, вычленение главной цели автора. При этом чтобы помочь обучающимся понять основной замысел автора, рекомендуют задать так называемые 6W questions [6, 22]:

- Who is writing the text and who did the author want to read this text?
- When did the author write this text?
- Where does the story take place?
- How did the author write this story?
- What is the author saying?
- Why is the author saying this?

Главная задача преподавателя на этом этапе работы – вывести языковой и содержательный материал текста на уровень речевого высказывания, т.е. создать условия для порождения студентами собственного речевого продукта на основе полученной из текста информации.

Таким образом, представленная методика работы с иноязычным текстом учит студентов определять цель чтения и развивать организационные умения, способствующие достижению поставленной цели. Как показывает практика преподавания английского языка, регулярное включение в образовательный процесс подобных заданий способствует развитию представленных в статье стратегий чтения как аутентичных, так и русскоязычных текстов разного объема и тематики.

Кроме того, студенты успешно справляются с аутентичными статьями узкотематической направленности, в частности, по дисциплине «Методика обучения английскому языку». Опыт работы над развитием умений пользоваться стратегиями при чтении текстов подтвердил необходимость обучать студентов применять когнитивные стратегии при чтении, так как это способствует более эффективному усвоению и обработке информации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сапух, Т.В., Хузина, А.Х. Реализация стратегий иноязычного чтения применительно к гипертексту // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – № 4 (222). – С. 33-39.
2. Собинова, Л.А. Значение когнитивных стратегий в обучении профессионально-ориентированному иноязычному чтению студентов технического вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики (входит в перечень ВАК). – Тамбов: Грамота, 2014. № 6. Ч. 2. С. 183-186. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/2/2014/6-2/52.html> – Дата обращения: 01.02.2024.
3. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С.К. Фоломкина; науч. ред. Н.И. Гез. – М.: Высшая школа, – 2005. – 253 с.
4. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», – 2015. – 288 с.
5. Bakke, M.H. Teaching reading in EFL-instruction [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/30900382.pdf>. – Дата обращения: 02.02.2024.
6. How to teach reading like a pro: the Entire BusyTeacher Library [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.z-library.se/book/22440035/28153a/howtoteachreadinglikeapro.html>. – Дата обращения: 11.11.2023.
7. Prasetyo, H.A. MURDER to murder the conventional teaching technique; A closer look at teaching reading using cooperative learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.academia.edu/10215893/MURDER\\_to\\_murder\\_the\\_conventional\\_teaching\\_reading\\_technique\\_A\\_closer\\_look\\_at\\_teaching\\_reading\\_using\\_cooperative\\_learning](https://www.academia.edu/10215893/MURDER_to_murder_the_conventional_teaching_reading_technique_A_closer_look_at_teaching_reading_using_cooperative_learning) – Дата обращения: 25.01.2024.

**П.В. Ткачук, Т.Н. Занина, М.Б. Савченко**

#### ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ

**Аннотация.** В статье рассматривается история становления физической культуры и спорта в России. Интерпретация спортивных событий остаётся актуальной в теоретическом и образовательном аспектах и в настоящее время. В статье показаны достижения в организации физкультурно-спортивного движения.

**Ключевые слова:** физическая культура, спорт, спортсмены, физическое образование, Всевобуч.

**P.V. Tkachuk, T.N. Zanina**

#### HISTORICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE IN RUSSIA

**Abstract.** The article examines the history of the formation of physical culture and sports in Russia. The interpretation of sports events remains relevant in theoretical and educational aspects at the present time. The article shows the achievements in the organization of the physical culture and sports movement.

**Key words:** physical education, sports, athletes, physical education, general education.

Физическая культура является частью общей культуры общества, её принято рассматривать как одну из сфер социальной деятельности, направленной на укрепление здоровья, развитие физических способностей человека и использование их в соответствии с потребностями общественной практики [1].

Современный этап развития России predetermined значение физической культуры и спорта для нашего общества. Исследование вопроса развития физической культуры в исторической ретроспективе является важным, поскольку в настоящее время уделяется особое внимание различным национальным и федеральным проектам, направленным на активное развитие спорта в Российской Федерации.

Физическая культура и спорт являются самостоятельным видом деятельности человека. О физической культуре необходимо говорить как о сложном общественном явлении, которое решает не только задачи физического развития, но также выполняет другие социальные функции общества.

Российские спортсмены внесли значительный вклад в развитие мирового спорта. Художественная и спортивная гимнастика, хоккей, баскетбол, волейбол, фигурное катание и многие другие виды спорта, в которых наши спортсмены достигли наивысших результатов, прославив свои имена и тем самым нашу страну на мировой арене.

Цель исследования – рассмотреть историю развития физической культуры и спорта в России.

В истории развития российской физической культуры исследователи выделяют три этапа. Первый этап определён со времён Древней Руси до 1917 года, второй этап – советский период и третий соответственно – после 1991 года.

Спорт в России своими корнями уходит в далёкое прошлое. Появление физических упражнений связано с желанием восточных славян быть похожими на былинного богатыря. На Руси были широко распространены такие русские народные спортивные игры, как лапта, кулачные бои, вышибалы, клюшковое (хоккей с мячом) и др. Например, кулачные бои появились как следствие воинской состязательно-игровой традиции и проводились они в дни Масленицы [1].

Время правления Петра I ознаменовалось введением в гражданские и военные учебные заведения физической культуры, которая являлась обязательным предметом. А. В. Суворовым была разработана прогрессивная система военно-физической подготовки русской армии. Такие преобразования были вызваны частыми войнами, которые Россия вынуждена была вести.

В период со второй половины XIX до 1917 года в стране отмечаются значительные изменения: создаётся система физического образования, предмет «Физическая культура» преподаётся в учебных учреждениях, современные виды спорта получили своё развитие.

В истории развития отечественной науки, в частности педагогической теории, П. Ф. Лесгафт является основоположником физического воспитания (рис. 1). Огромный интерес вызывали его труды по теоретической анатомии, биомеханике, научным основам семейного воспитания. Первый научный труд П. Ф. Лесгафта «Об отношении анатомии к физическому воспитанию», изданный в 1876 году, представил чётко сформулированные цели, научно обоснованный материал по основам физического развития человека [1]. Значительное место в его деятельности занимала разработка оригинальной научно обоснованной системы физического образования для детей школьного возраста, в основе которой лежали анатомо-физиологические, гигиенические, психологические, возрастные особенности занимающихся.

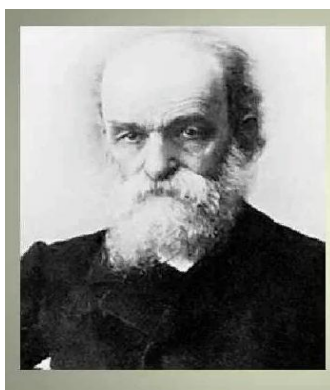


Рис. 1. П. Ф. Лесгафт

Созданная П. Ф. Лесгафтом система физического образования включала четыре ступени обучения и соответствующие им группы упражнений, для обучения которым учёный разработал методические указания [2]. Ему принадлежит утверждение о необходимости специального подбора упражнений, в соответствии с профессиональной специализацией военнослужащих. Его инициатива открытия различных школ, курсов по подготовке руководителей занятий гимнастикой для армии и школ была поддержана руководством страны. Открыть специализированное высшее учебное учреждение стало возможным благодаря теоретическим и практическим разработкам П. Ф. Лесгафта по подготовке кадров физического образования.

Научную деятельность в области физической культуры вели ученые Н. И. Пирогов, И. М. Сеченов, И. П. Павлов, их исследования привнесли большой вклад в разработку естественнонаучных основ физического воспитания [1]. Один из основоположников этнографии детства Е. А. Покровский (1834–1895) проводил колоссальную работу по теории и методике физического воспитания детей и подростков. Его научное наследие составляет более 70 работ, из которых наиболее значимой работой считается «Физическое воспитание детей и подростков у разных народов, особенно в России» [3]. В работе особое значение придаётся физическим упражнениям, способствующим не только укреплению и развитию внешних физических сил, но также в не меньшей степени формированию разума.

В развитии физической культуры период с 1880-х по 1900-е гг. ознаменовался разработкой основного документа по физической культуре «Генеральная программа распределения времени и инструкций по осуществлению внеклассной деятельности в кадетском корпусе», в соответствии с которой было увеличено время обязательных занятий гимнастикой, подвижными играми с 2-х часов до 3,5–4,5 в течение недели [2]. Занятия предусматривали чётко регламентированные новые методы физического воспитания.

Спортивная жизнь России 19 февраля 1889 года была отмечена проведением чемпионата по конькобежному спорту, спортсмены соревновались на дистанции 3200 м [1]. Это было первое значимое событие в стране, а уже через два года в 1891 году состоялся первый чемпионат по велогонкам. Впоследствии стали проводиться чемпионаты по другим видам спорта.

В этот период в России стали уделять большое внимание привлечению детей к физической культуре и спорту, открывались частные школы, в образовательном процессе которых особое значение придавалось популяризации здорового образа жизни, необходимости занятий спортом, туризмом, формировалось положительное отношение к занятиям гимнастикой.

После восьмилетнего перерыва, связанного с финансовыми трудностями и политическими разногласиями, в 1908 году в Лондоне проводились IV Олимпийские игры, российская команда, в составе пяти человек, приняла участие в этих соревнованиях [1]. Несмотря на двухнедельное опоздание, спортсменами было завоевано три медали разного достоинства. Борцы Николай Орлов и Александр Петров принесли команде две серебряные медали. Фигурист Николай Панин-Коломенкин выиграл золотую медаль в дисциплине специальные фигуры (рис. 2).

Н. Панин-Коломенкин внёс значительный вклад в развитие физической культуры и спорта в России. Он был не только известным фигуристом, но и отличным стрелком. Ещё в 1905 году он установил всероссийский рекорд по стрельбе из пистолета, им были завоеваны золотые медали «Атлетического общества» за первое место и за рекорд [1].



**Рис. 2. Н. Панин-Коломенкин при выполнении дисциплины специальные фигуры**

Двенадцать раз он поднимался на верхнюю ступень пьедестала почёта, становясь чемпионом России в стрельбе из пистолета, в стрельбе из боевого револьвера, этого звания был удостоен одиннадцать раз [1]. Завершая свою спортивную карьеру, Н. А. Панин на Всесоюзной спартакиаде в 1928 году стал победителем в стрельбе из пистолета.

В течение всей своей жизни этот выдающийся человек принимал активное участие в развитии физической культуры и спорта в стране. После Октябрьской революции 1917 г. Н. А. Панин-Коломенкин был приглашен работать в организацию Всеобуча, а с 1933 г. являлся преподавателем в Государственном институте физической культуры им. П. Ф. Лесгафта [2]. На базе института он организовал первую в СССР школу мастеров фигурного катания, впоследствии преобразованную в Высшую тренерскую школу фигурного катания при ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта. В годы Великой Отечественной войны вёл активную работу по обучению студентов, бойцов партизанских отрядов приемам рукопашного боя, умению преодолевать полосы препятствий, метать гранаты и связки бутылок с горючей смесью, лыжной подготовке.

К 1910 году в столице созданы спортивные лиги, у спортсменов появились перспективы представлять страну на международных соревнованиях [1].

На проходивших в 1912 году в Стокгольме V Олимпийских играх Россию представляли 178 участников. Итог соревнований оказался малоуспешным, всего было выиграно пять наград, медалей наивысшего достоинства спортсменами получено не было. Стране потребовалось более десяти лет, чтобы в 1911 году был сформирован сильный, полноценный Олимпийский комитет России.

Октябрьская революция 1917 года изменила не только государственный строй в стране, но и оказала существенное влияние на организацию физического воспитания населения. Молодая советская республика нуждалась в хорошо физически подготовленной молодежи, способной её защищать. Руководство страны приняло решение передать действующие спортивные клубы, в том числе и студенческие во Всеобуч, работа которого была направлена на организацию военного обучения населения, пропаганду, развитие физической культуры и спорта, в связи с этим возникла необходимость создания отдела физического развития и спорта [1]. В Петрограде и Москве в 1919–1920 годы открываются специализированные высшие учебные заведения – институты физической культуры, в ряде городов начинают работать 17 учебно-методических центров Всеобуча.

В 1919-м году в Москве прошёл I Всероссийский съезд по физической культуре, спорту и допризывной молодежи, на котором была оценена деятельность Всеобуча. В постановлении съезда указывалось на необходимость принятия следующих мер:

- увеличение физкультурных учебных заведений в стране;
- создание специального руководящего органа для координации физкультурно-спортивного движения, включения в образовательный процесс общеобразовательных учреждений обязательного предмета «Физическая культура» и т. д. [1]

Принятые на съезде решения позволили поднять на более высокий уровень физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу с населением, однако основное внимание уделялось повышению физической подготовки военнослужащих и развитию армейского спорта.

О важности физической формы и военной подготовки советской молодёжи в своих выступлениях отмечали представители военных структур, в частности маршал К. Е. Ворошилов. Солдатам во время военной службы необходимо было отлично освоить физкультурные навыки и сохранить привычку заниматься спортом на всю жизнь [1]. Он предложил сделать РККА – первую военно-спортивную организацию, созданную в 1923 году, массовой школой физической культуры и спорта. Это была Опытно-показательная военно-спортивная площадка Всеобуча.

Также этот год ознаменовался учреждением пролетарского спортивного общества «Динамо». В стране увеличилось количество людей, занимающихся физической культурой и спортом, стали строиться спортивные площадки, на предприятиях создавались физкультурные ячейки для организованной физкультурно-спортивной деятельности.

1923 год вошёл в историю событием, имеющим для страны немаловажное значение, сборная РСФСР по футболу впервые выехала за границу, ею были проведены игры в Швеции, Германии, Норвегии, Эстонии. Во всех встречах сборная команда РСФСР выступила уверенно, не дав сопернику ни единого шанса на победу [2].



Проходившие в стране преобразования требовали нового содержания программы по физической культуре. В 1927–1928 годах такая программа была выпущена, она была взята за основу для разработки всех последующих программ. В ней были отражены задачи физического воспитания, формы организации, средства и методы урока физкультуры.

Проведение всенародного смотра достижений советского физкультурного движения – первой Всесоюзной спартакиады 17 августа 1928 года – являлось одним из главных событий этого периода [1]. Это было поистине грандиозное событие (в массовых стартах приняло участие 3,5 млн. человек), в финальных соревнованиях, проходивших в Москве, нашу большую страну представляли 7225 спортсменов. Спартакиада имела большое значение в дальнейшем развитии физической культуры в России.

Физическое воспитание в высших учебных заведениях с 1929 года включается в учебные планы, обязательным предметом оно стало с 1930 года [2]. В вузах создаются кафедры физической культуры, для осуществления образовательного процесса приглашаются соответствующие специалисты. Студенческая молодежь активно занималась различными видами спорта, несмотря на трудности, связанные с материально-технической базой.

В 30-е годы в развитии физической культуры в стране отмечается организационная и методическая перестройка физкультурного движения. Такие преобразования были связаны с коренным переустройством в экономической и культурной жизни общества, в связи с этим повышалась роль физкультурных организаций. В апреле 1930 года Президиумом ЦИК СССР было принято постановление о необходимости учреждения Всесоюзного совета физической культуры, который будет иметь право государственного руководства, контролировать работу организаций по физической культуре [2].

Важное место в работе ОСОАВИАХИМа занимала спортивная подготовка населения нашей страны. В 1931 году в стране был введен всесоюзный спортивный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО), инициатором введения являлась эта организация [1]. Первый комплекс имел только одну ступень и включал испытания по 21 виду. В результате введения данного комплекса было во многом определено содержание учебных программ для образовательных учреждений.



**Рис. 3. Значок ГТО. 1931 г.**

1934 год – год учреждения почетного звания «заслуженный мастер спорта СССР». Присвоение почетного звания свидетельствовало о признании высоких достижений их соревновательной деятельности [2].

В 1936 году Всесоюзным центральным советом профессиональных союзов было принято решение о создании добровольных спортивных обществ (ДСО), тем самым физическая культура и спорт были подняты на новую ступень развития. Объединение квалифицированных тренерских и инструкторских кадров, финансирование и материальная база позволили более эффективно проводить тренировочный процесс спортсменов, успешно развивать массовую физкультурно-спортивную и физкультурно-оздоровительную работу. Создание ДСО положило начало более масштабному строительству спортивных сооружений.

В этом же году, по решению правительства, Всесоюзный совет физической культуры был преобразован во Всесоюзный Комитет по делам физической культуры и спорта при Совете Народных Комиссаров СССР [3]. Комитетом была организована подготовка кадров, проведение научных исследований и др. Для полномасштабного, эффективного руководства спортом возникла необходимость в организации учебно-спортивного отдела. Такие преобразования позволили проводить поочерёдно первенства страны по территориальному и ведомственному признаку.

С 1938 года отмечается Всесоюзный день физкультурника (рис. 4) [1]. Сложная идеологическая обстановка показала то, что спорт может и должен восприниматься как часть военизированной риторики.



**Рис. 4. Празднование Дня физкультурника. 24 июня 1938 г.**

Напряженная политическая и военная обстановка обусловила внесение изменений в программы физического воспитания общеобразовательных учреждений. С 1939 года в учебных учреждениях обучающиеся осваивали начальную и допризывную военную подготовку, программный материал предусматривал строевую подготовку, стрельбу, изучение правил противовоздушной обороны и противохимической защиты. Были внесены коррективы во внеурочную работу и внешкольные формы занятий, значительное место в занятиях отводилось гимнастике и спортивным играм. Увеличилось количество соревнований различного уровня между общеобразовательными учреждениями.

Великая Отечественная война показала значение физической и военно-прикладной подготовки. Деятельность всех физкультурных организаций была направлена на всеобщее военное обучение населения, на нужды фронта. Советские спортсмены проявляли мужество и героизм в боях с немецко-фашистскими захватчиками, активно участвовали в подготовке резервов для Красной Армии. Они подготовили более 210 тысяч лыжников, 50 тысяч бойцов-рукопашников, тысячи стрелков [2]. Одной из спортсменов-патриотов своей Родины была трёхкратная чемпионка СССР по лыжам Любовь Кулакова. Снежная королева, так её называли в отряде, занималась подготовкой бойцов в отдельной мотострелковой бригаде особого назначения под Москвой. Советская спортсменка была посмертно награждена орденом Отечественной войны второй степени.



**Рис. 5. Советская лыжница Любовь Алексеевна Кулакова**

Спортсмены внесли большой вклад в работу по сбору средств, продовольствия, одежды для нужд фронта; строили госпитали; оказывали помощь раненым бойцам. Студенты и преподаватели института физической культуры имени П. Ф. Лесгафта вошли в состав 13 особых отрядов, выполнявших свой долг в тылу врага [1]. Сформированная из спортсменов, входивших в общество «Динамо», и студентов института физической культуры им. Ленина, мотострелковая бригада НКВД проявляла мужество и героизм в боях с фашистскими захватчиками. Званием Героя Советского Союза были удостоены 22 человека бригады.

Более 300 женщин-спортсменок вступили в ОМСБО. Они служили в разведке, медсёстрами в тылу и полевых госпиталях, радистками. Спортсменки стали во главе физкультурных организаций, заменив мужчин на руководящих должностях, проходили курсы по лечебной гимнастике, организованные Комитетом по физкультуре и спорту для учителей физкультуры [2].

В годы войны спортивная жизнь в стране не прекращалась, основными формами физкультурно-спортивной работы являлись массовые лыжные, легкоатлетические кроссы, пробеги, эстафеты, соревнования военно-прикладной направленности, сдача нормативов комплекса ГТО. В основном она проводилась в тыловых регионах, таких как Урал, Сибирь, Закавказье, Средняя Азия. Несмотря на тяжелые бои под Москвой, в декабре 1941 года были организованы и проведены соревнования на Кубок Москвы по русскому хоккею, конькобежному спорту. В 1942 году ленинградцы стали зрителями футбольного матча, который являлся подтверждением стойкости советского народа в борьбе с врагом.

1943 год стал переломным в ходе войны, что позволило расширить географию проведения соревнований. Спортсменам представилась возможность выступать по 8 видам спорта. Полное освобождение территории СССР от немецко-фашистских захватчиков позволило расширить масштабы спортивной работы и уже в 1944 году было проведено первенство СССР по 14 видам спорта, возобновился розыгрыш Кубка СССР по футболу [1].

Однако страна всё же нуждалась в специалистах по физической культуре и спорту, в восстановлении материально-технической базы в соответствии с задачами мирного времени.

В 1945 году СНК СССР принял постановление «Об оказании помощи комитетам по делам физической культуры и спорта в улучшении их работы», что во многом предопределило дальнейшее развитие физической культуры и спорта в стране [2]. Победа советского народа в ВОВ подняла престиж Советского Союза на международном уровне, вследствие этого была снята спортивная блокада СССР. В том же году футболисты команды «Динамо» принимали участие в международных соревнованиях в Великобритании, показав профессионализм высокого уровня, обыграв сильнейшие футбольные клубы, а на проходившем в Осло чемпионате Европы по лёгкой атлетике советские спортсмены продолжили триумфальное выступление [1].

В послевоенные годы шла целенаправленная работа по укреплению коллективов физической культуры, созданию детских и молодежных спортивных школ, студенческих спортивных клубов в высших учебных заведениях, строительству спортивных сооружений, открытию новых спортивных вузов и факультетов физического воспитания. Политика в области физической культуры, проводимая государством, во многом была предопределена участием советских спортсменов в международных соревнованиях, большое внимание стало уделяться развитию массового физкультурного движения, выходу на лидирующие мировые позиции.

Участие советских спортсменов во всех крупных мировых соревнованиях позволило нашей стране принимать участие в создании Олимпийского комитета в 1951 году [1]. XV Олимпийские игры, проходившие в 1952 году в Хельсинки, показали высокий уровень профессионализма наших спортсменов. Сборная СССР в общем медальном зачёте заняла второе место.

23 октября 1974 года на заседании Международного олимпийского комитета (МОК) Москва была выбрана местом проведения XXII Олимпийских игр.

Начиная с 1970 годов, наметились некоторые изменения в развитии физической культуры, которые коснулись как массовой физической культуры и спорта, так и профессионального спорта, а также содержания школьного учебного предмета «Физическая культура».

Советское правительство уделяло большое внимание развитию физической культуре в СССР. С 1 марта 1972 года начал действовать новый комплекс ГТО. Возрастной диапазон для сда-

чи нормативов был широк: от 10 лет до 60 лет. В этом же году был создан Всесоюзный совет по комплексу ГТО, он осуществлял направление и контроль работы комплекса ГТО [1].

Советское государство продолжало вести планомерную работу среди населения, во дворах строились спортивные площадки, совершенствовалась работа детско-юношеских спортивных школ, развивались олимпийские виды спорта и что немаловажно, в учебный план по физическому воспитанию в образовательных учреждениях были внесены существенные изменения.

В конце XX века произошли значительные изменения в физическом образовании, в плане по физической культуре были выделены две части: обязательная (стандарт) для общеобразовательных учреждений и вариативная (дифференцированная), которая разрабатывалась в соответствии с региональным компонентом [2].

На современном этапе развития нашего общества отмечается необходимость разработки и реализации программ развития спорта на основе использования результатов всемирных научных исследований, при этом рекомендуется учитывать факторы, которые негативно влияют на развитие культуры и спорта в стране в целом, а также и в регионах.

Развитие физической культуры в России было и остаётся важным направлением в государственной политике. Современные технологии вышли на такой уровень развития, который позволяет проектировать, строить спортивные залы и спортивные сооружения, производить комплексное оснащение спортивных объектов, создавать условия, направленные на повышение интереса к занятиям спортом. Однако в настоящее время стоит задача сохранения и восстановления лучших традиций отечественного физкультурно-спортивного движения, необходимость в поиске новых высокоэффективных технологий, которые позволят максимально привлечь все слои населения к активным занятиям физической культурой и спортом. Физическая культура и спорт – наиболее важные факторы укрепления и сохранения здоровья нации, совершенствования её культуры, они являются способом общения, возможности активного проведения досуга [3].

Знания по истории физической культуры и спорта, исторические факты и события спортивного характера – мощное оружие воспитания современной молодежи в духе патриотизма и интернационализма, дружбы между народами. История физической культуры и спорта имеет громадное познавательное, воспитательное, теоретическое и практическое значение. Она способствует формированию у будущих педагогов и тренеров мировоззрения, преданности своему делу и служит основой гуманитарного образования в спортивной науке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голощапов, Б.Р. История физической культуры и спорта: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Б.Р. Голощапов. – М.: Издательский центр «Академия», – 2013. – 320 с.
2. Гладких, Д.Г. История развития физической культуры: учеб. пособие / Д.Г. Гладких, А.Д. Кудря, Л.И. Тимошенко, Т.И. Прокопенко. – Ставрополь, – 2017. – 186 с.
3. Цуканова, О.М., Карпова, Г.Г. Организация физического воспитания в учебных заведениях Курской губернии (1906-1917 годы) // Известия Юго-Западного университета. Серия: История и право. – 2019. – Т. 9. № 3 (31). – С. 176 – 185.

**О.Н. Филиппова, Е.А. Подойникова**

#### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** В данной статье авторы обосновывают мнение о том, что формирование пространственных представлений находятся в тесной взаимосвязи с речевым развитием. Необходимость ориентироваться в окружающем пространстве возникает еще в раннем детстве, постепенно становясь одним из условий не только успешного познания окружающего мира, но и речевого развития.

**Ключевые слова:** пространственные представления, речевое развитие, речевое нарушение, общее недоразвитие речи, речь дошкольников с общим недоразвитием речи, формирование пространственных представлений.

O.N. Filippova, E.A. Podoinikova

## THE STUDY OF SPATIAL REPRESENTATIONS PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract.** In this article, the authors substantiate the opinion that the formation of spatial representations is closely related to speech development. The need to navigate the surrounding space arises in early childhood, gradually becoming one of the conditions not only for successful cognition of the surrounding world, but also for speech development.

**Key words:** spatial representations, speech development, speech disorder, general speech underdevelopment, speech of preschoolers with general speech underdevelopment, formation of spatial representations.

Пространственные представления играют важную роль в формировании когнитивных, мыслительных, языковых и речевых процессов. Пространственные представления у детей с общим недоразвитием речи имеют свои особенности, проявляющиеся на вербальном уровне в сложностях усвоения пространственных понятий, неумении детей использовать слова, предложно-падежные конструкции с пространственным значением, устанавливать причинно-следственные связи и др.

Исследованием пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались Т.В. Ахутина [1], Р.Е. Левина [3], Т.А. Мусейибова [4], А.В. Семенович [5] и др. Ученые отмечают важную роль своевременного формирования пространственных представлений у ребенка, которое начинается с дифференциации пространственных отношений относительно собственного тела. Необходимость ориентироваться в окружающем пространстве возникает еще в раннем детстве, постепенно становясь одним из условий не только успешного познания окружающего мира, но и речевого развития [3]. Несмотря на то, что были проведены многочисленные исследования и достигнуты значительные успехи, в научной литературе до сих пор недостаточно освещена проблема особенностей развития пространственных представлений, а также отсутствует единая эффективная методика формирования пространственных представлений у детей, в том числе с нарушениями речи.

Цель данной работы состоит в изучении особенностей пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для того чтобы выявить специфику развития пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями, мы провели опытно-экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 101» города Таганрога Ростовской области. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития (по заключению психолого-медико-педагогической комиссии).

Для проведения исследования мы использовали методику Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [2], она состоит из четырёх уровней. Для диагностики мы выбрали только те задания, которые соответствовали возрастной группе детей, принимавших участие в исследовании. Опишем далее подробнее диагностические задания, которые были предложены детям.

*Первый уровень – «пространственные представления о собственном теле» [2].*

Инструкция: «Закрой глаза и опиши, что у тебя находится над глазами, под носом и т.д.», «Покажи, что у тебя находится над шеей, под коленями и т.д.» [2]. В случае каких-либо затруднений взрослый предлагал ребенку помощь.

В ходе выполнения заданий показатели каждого дошкольника были зафиксированы в протоколе в виде определенного количества баллов, согласно следующим критериям оценки:

- 1 балл – неверный ответ на вопрос; непонимание инструкции; отказ от выполнения задания;
- 2 балла – неточное выполнение задания; самостоятельное исправление неверных ответов;

3 балла – точное понимание и выполнение заданий без помощи логопеда.

*Второй уровень предполагал изучение «представлений ребенка о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу)» [2].*

Детям были предложены карандаш и коробочка. Ребенку нужно было показать, где находится карандаш относительно коробочки. Инструкция: «Назови, где находится карандаш?». Предполагаемые ответы детей: «Карандаш находится на коробочке / над коробочкой/ за коробочкой и др.».

Второе диагностическое задание: ребёнку предлагались книга и ручка, он должен был сначала положить предмет и затем сказать, с какой стороны от него находится указанный предмет.

Инструкция: «Покажи, где находится предмет?». Предполагаемые ответы детей: «справа», «слева», «впереди», «сзади».

Критерии оценки:

1 балл – неверный ответ на вопрос; непонимание инструкции; отказ от выполнения задания;

2 балла – неточное выполнение задания; самостоятельное исправление неверных ответов;

3 балла – точное понимание и выполнение заданий без помощи логопеда.

*Третий уровень включал «пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов, уровень описания пространственных представлений» [2].*

Первое задание данного уровня.

Для наглядности ребёнку предлагался лист №32 диагностического альбома Н. Я. Сеаго, М. М. Сеаго [2] (рис. 1)



**Рис. 1. Лист №32 диагностического альбома Н. Я. Сеаго, М. М. Сеаго**

Инструкция: «Покажи, что находится на нижней полке», «Назови предметы, изображенные на верхней полке и т.д.» [2].

Второе задание.

Предоставляется ребёнку лист №33 и лист №34 диагностического альбома Н. Я. Сеаго, М. М. Сеаго[2] (рис. 2).

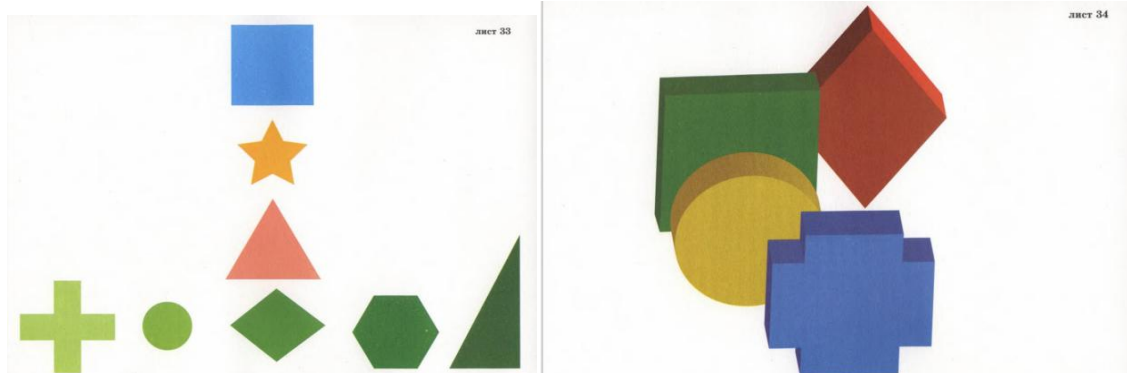


Рис. 2. Лист №33 и №34 диагностического альбома Н. Я. Сеаго, М. М. Сеаго

Инструкция: «Скажи, где находится ромб по отношению к кругу, треугольнику, что расположено под звездой, над звездой и т.д.»

Критерии оценки:

1 балл – неверный ответ на вопрос; непонимание инструкции; отказ от выполнения задания;

2 балла – самостоятельное исправление неверных ответов;

3 балла – точное понимание и выполнение заданий без помощи логопеда.

*Четвертый уровень: «лингвистические представления (пространство языка)» [2].*

Первое задание: ребёнку для наглядности показываются листы №42, №43 диагностического альбома Н. Я. Сеаго, М. М. Сеаго [2] (рис. 3).

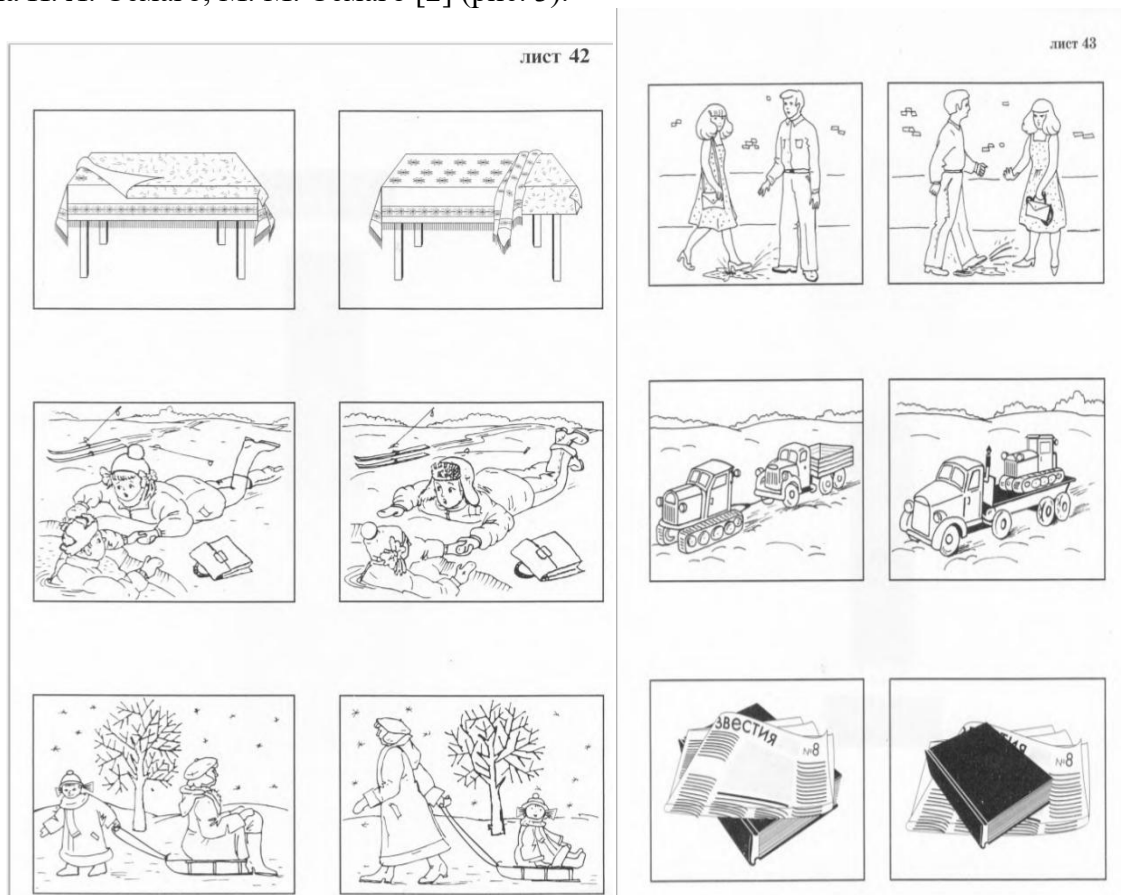


Рис. 3. Листы № 42, 43 диагностического альбома Н. Я. Сеаго, М. М. Сеаго

Инструкция: «Покажи картинку, на которой клеенка накрыта скатертью, книгой накрыта газета, девочкой спасен мальчик и т.д.»

Второе задание: ребёнок должен соотнести услышанную фразу с конкретным рисунком. Примерные вопросы: «Покажи, где мамина дочка, где дочкина мама?» или «Покажи, где хозяин коровы, где корова хозяйина?» и др.

Для наглядности предоставлялся лист №41 диагностического альбома Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [2] (рис. 4).



**Рис. 4. Лист № 41 диагностического альбома Н. Я. Семаго, М. М. Семаго**

Инструкция: «Я буду тебе говорить фразу, а тебе необходимо будет соотнести её с картинками, которые я тебе покажу» [2].

Критерии оценки:

1 балл – неверный ответ на вопрос; непонимание инструкции; отказ от выполнения задания;

2 балла – самостоятельное исправление неверных ответов; неточное выполнение задания;

3 балла – точное понимание и выполнение заданий без помощи логопеда.

Для удобства обработки полученных результатов нами были обозначены следующие уровни и баллы:

– высокий уровень: 9-12 баллов (ребенок смог самостоятельно справиться с предлагаемыми ему заданиями);

– средний уровень: 5-8 баллов (у ребенка возникали некоторые сложности при выполнении заданий, которые он смог самостоятельно выполнить, в отдельных случаях требовалась помощь взрослого в виде наводящих вопросов и подсказок);

– низкий уровень: 1-4 балла (ребенок испытывал значительные трудности при выполнении заданий, в большинстве случаев даже подсказки и наводящие вопросы взрослого не давали положительных результатов; ребенок отказывался от выполнения заданий).

Результаты, полученные в ходе исследования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня, были структурированы и обобщенно представлены в виде следующей таблицы.

**Таблица 1**

**Особенности пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Имя ребёнка	Диагностика пространственных представлений ребенка (методика Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)				Количество баллов	Уровень
	1	2	3	4		
Варя	1	1	1	1	4	Низкий
Артём	2	1	2	2	7	Средний
Катя	2	2	2	1	7	Средний
Костя	1	1	1	1	4	Низкий
Никодим	3	2	3	2	10	Высокий
Мухаммед	1	1	1	1	4	Низкий
Витя	2	2	2	1	7	Средний
Лёша	2	2	1	1	6	Средний
Артём	1	1	1	1	4	Низкий
Катя	1	1	1	1	4	Низкий



На рисунке 5 представлены полученные данные в процентном соотношении.



**Рис. 5. Уровни сформированности пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи в процентном соотношении**

Итак, полученные данные в целом позволили зафиксировать недостаточный уровень сформированности пространственных представлений у детей, принимавших участие в экспериментальном исследовании, поскольку только 1 ребенок продемонстрировал высокий уровень (10%), 4 ребенка показали средний уровень (40%) и 5 детей – низкий уровень (50%).

При выполнении заданий у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи возникли затруднения, им сложно было следовать инструкции, особенно с закрытыми глазами. Допускались многочисленные ошибки. При этом они долго думали либо же отвечали неверно на задаваемые вопросы. Их внимание было рассеянным, они часто отвлекались, им было трудно сосредоточиться на конкретном задании. Требовалась помощь в виде наводящих вопросов, подсказок, повторного проговаривания инструкций. Стоит также подчеркнуть, что дошкольники не всегда, даже после повторных проговариваний, правильно понимали инструкции. Анализ выполнения заданий показал, что многие дети не владели такими предлогами, как «под», «перед», «из-за», «над» и др. Они не знали таких геометрических фигур, как ромб и овал, путали понятия «справа» и «слева». Наиболее сложными были задания третьего и четвертого уровней, поскольку они были направлены на выяснение уровня сформированности лексико-грамматических категорий пространства, требующих логического мышления. Легче давались детям задания, которые предполагали двигательный характер, а также знание основных пространственных направлений и частей тела.

Таким образом, отклонения на уровне пространственных представлений напрямую связаны с нарушениями речи. Важно, чтобы к концу дошкольного возраста у ребенка была сформирована система пространственных представлений как основа правильного развития и формирования всех видов деятельности. Достаточный уровень сформированности пространственных представлений является важным показателем готовности ребенка к последующему школьному обучению.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т.В., Пылаева, Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева – Питер, – 2008. – 215 с.
2. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст // Авт.-сост.: Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.:АРКТИ, – 2016.– 66 с.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е Левина □ М.: Просвещение, 1968. – 133 с.
4. Мусейибова, Т.А Ориентировка в пространстве / Г.В. Макоедова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С.17-25.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002. – 232 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АСПЕКТАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью использования различных приемов педагогической технологии на уроке французского языка для увеличения продуктивности работы, развития профессиональных компетенций педагога, достижения результатов обучения. Структура урока играет важную роль в привлечении внимания обучающихся. Игры, в свою очередь, развивают умение творчески подходить к заданиям по французскому языку. В результате исследования выявлено, что непрерывная работа по словообразованию помогает освоить необходимый объем словообразовательных навыков и умений школьниками для сдачи государственного экзамена по французскому языку.

**Ключевые слова:** словообразование, методика преподавания иностранного языка, суффиксы, префиксы, словосложение, регрессивная деривация, конверсия, приемы педагогической техники, французский язык.

E.V. Firsova, A.V. Potselueva

## FEATURES OF THE ORGANIZATION AND METHODS OF TEACHING ASPECTS OF A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract.** The relevance of the research is due to the need to use various methods of pedagogical techniques in the French language lesson to increase work productivity, develop professional competencies of a teacher, and achieve learning outcomes. The structure of the lesson plays an important role in attracting the attention of students. Games, in turn, develop the ability to creatively approach French language assignments. As a result of the study, it was revealed that continuous work on word formation helps students to master the necessary amount of word formation skills and abilities for passing the state exam in French.

**Key words:** word formation, methods of teaching a foreign language, suffixes, prefixes, word composition, regressive derivation, conversion, methods of pedagogical technique, French.

Как известно, основная задача на начальном этапе обучения иностранным языкам – выработать у младших школьников первичные умения и навыки иноязычного общения.

Как показывает практика, для успешного усвоения учащимися языкового материала не существует одного единственного, идеального метода обучения иностранным языкам. Выбор того или иного методического подхода зависит от целей обучения, от возраста обучающихся, от их физиологических и психологических особенностей, от технического обеспечения процесса обучения, а также от ряда других объективных и субъективных факторов. Эффективность обучения иностранному языку, в нашем случае – французскому, определяется умелым использованием методического инструментария – комплекса методов, вбирающих в себя элементы многочисленных возможных приемов [3].

Умения и навыки на начальном этапе обучения иностранному языку приобретаются в процессе практического использования необходимых базовых знаний [1]. При этом, безусловно, необходимо учитывать индивидуальные и психологические особенности младших школьников.

Следует отметить тот факт, что ученик способен воссоздать именно тот словообразовательный элемент, который необходим по языковым законам родного языка [6, с. 81]. Таким образом, навыки словообразования, сформированные на его основе, оказываются значимыми и важными для глубокого освоения особенностей словообразования иностранного языка.

Как показывает практика работы в школе, раздел «Словообразование» является одним из самых сложных разделов для учащихся вследствие того, что методика обучения словообразованию не имеет структурно-логическую, упорядоченную систему теоретического и практического учебного материала. Данный факт обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Процесс образования новых слов во французском языке подвергается двум анализам: морфемному и словообразовательному. С помощью морфемного анализа определяют морфемы слова и членимость основ слов. Словообразовательный же анализ изучает, с помощью каких основ образуются слова [5, с. 6].

На уроке французского языка целесообразно применять словообразовательный анализ, который включает в себя [7, с. 5-6]:

- 1) толкование лексического значения слова и определение части речи;
- 2) поиск производящей основы, на основе которой создано слово;
- 3) выявление словообразовательного средства (суффикс, префикс);
- 4) определение способа словообразования.

На основе анализа рабочих программ по французскому языку и УМК «Le Français c'est super!» (Кулигина А.С. и др.) можно обобщить методические положения по обучению словообразованию в рамках школьного курса французского языка. В соответствии с рабочими программами изучение словообразования начинается в 3 классе, тем не менее, анализ УМК показывает, что учащиеся начинают словообразовательную работу уже на этапе первого года изучения французского языка (2 класс).

На начальном этапе обучения (2-4 классы) целесообразно познакомить учащихся с суффиксацией, словосложением. Во 2 классе учителю следует начать словообразовательную работу с суффиксов имен лиц (-ier/-ière, -eur/-euse, -teur/-trice); с суффиксов, образующих имена существительные, которые обозначают названия городов и стран (-ais(e), -ois(e), -ien/-ienne). В 3 классе школьниками изучается суффикс имен предметов (-erie, -ier). В 4 классе учащиеся начинают изучение сложных слов по моделям: S+S, Adj.+S. [9]

Обратимся к рассмотрению некоторых заданий, которые могут быть применены на уроках французского языка на данном этапе обучения.

Во 2 классе учащиеся начинают словообразовательную работу со знакомства с суффиксом имен лиц, обозначающим профессии (-eur/-euse). В 4 классе обучающиеся продолжают упражняться в закреплении данной словообразовательной модели, поэтому учителем могут быть использованы упражнения на развитие умения образовывать имена существительные с помощью данного суффикса.

Задание 1. Образуйте имена существительные от данных глаголов по следующей модели: V + suffixe = S(m/f).

Модель: Chanter – Chanteur – Chanteuse.

Patiner, travailler, danser, chasser, pêcher.

Задание 2. Из каких частей состоят следующие сложные слова?

Football (m), volley-ball (m), cache-cache(m), grand- mère(f), grand-père(m).

В 3 классе учащиеся знакомятся с лексическими единицами, обозначающими названия плодовых деревьев, образованных суффиксом -ier. На уроке учителем может быть предложено упражнение для усвоения словообразовательной модели: S + -ier = S(-ier)

Задание 3. Образуйте имена существительные, обозначающие названия плодовых деревьев с помощью суффикса -ier по модели. Определите род производных слов, образованных данным суффиксом. Выпишите получившиеся слова.

Модель: La banane – le bananier.

1. La cerise – ....

2. La prune – ....

3. La poire – ....

Игры являются наилучшим вариантом для детей, поскольку им интересно познавать мир через игры. Учебная цель игр на начальном этапе обучения заключается в автоматизации требуемых звуков, с целью их заучивания. Поэтому следующие игры помогут улучшить учебную атмосферу.

### 1. «Французский алфавит»

Ведущий называет одну букву, а остальные не должны произносить слова, содержащие данную букву.

Пример: Je n'aime pas les V. Tu me dis....? Ученик 1: Un chat, une maison, une vase. Ученик 2: Un chaise, une mere, un frere...

Игру при этом можно менять множество раз, называя разные буквы французского алфавита и придумывать более интересные буквосочетания.

### 2. «Найти названия»

Ученики находят названия предметов, которые начинаются с буквы «P»; фруктов, начинающихся с буквы «C»; животных, начинающихся на буквы «A» и «M» и т.д.

### 3. «Звуки»

Участники игры становятся в круг. Один из игроков бросает мяч другому игроку и произносит звук, например [i]. Игрок должен поймать мяч и назвать слово с этим звуком: un livre. Продолжая игру, он называет следующий звук [p] и ему отвечают: une pomme, дальше перебрасывает мяч другому участнику игры и так по очереди.

Лексические игры должны помогать обучающимся в овладении новыми словами. Такие игры преследуют следующие цели:

- тренировать учащихся в использовании лексики;
- стимулировать речемыслительную деятельность учащихся;
- познакомить учащихся с коллокациями.

Вариации лексических игр могут быть очень разнообразны, учителю стоит лишь проявить небольшую фантазию; а в случае, если нет времени на подготовку, но необходимо провести небольшую игру, можно воспользоваться различными сайтами, на которых можно встретить большое количество игр.

При введении нового лексического материала очень часто учащиеся, используя свою языковую догадку или уже имеющиеся похожие знания в основном ИЯ или родном, могут догадаться о значении того или иного слова. Это связано с тем, что у английского и французского языка имеется общая история, в связи с этим существует очень много похожих слов с одним и тем же значением или частично совпадающим значением, а также, нередко, полным отсутствием совпадений, что, конечно же, может вызвать затруднение. Однако его можно избежать путем концентрации внимания на различие.

Таблица 1

#### Полное совпадение формы и значения

Слово на французском языке	Слово на английском языке	Перевод
une page	a page	страница
une table	a table	стол
une cuisine	a cuisine	кухня
un volume	a volume	объем
un cousin	a cousin	двоюродный брат
une religion	a religion	религия
une minute	a minute	минута

Таблица 2

#### Частичное совпадение формы и полное совпадение значения

Слово на французском языке	Слово на английском языке	Перевод
un exercice	an exercise	упражнение
un exemple	an example	пример
une demande	a demand	спрос

une lettre	a letter	письмо
un gouvernement	a government	правительство
un autorite	an authority	власть

Таблица 3

### Совпадение формы и полное несовпадение значения

Слово на французском языке	Перевод	Слово на английском языке	Перевод
un caractere	характер	a character	герой произведения
un pain	хлеб	a pain	боль
un coin	угол	a coin	монета
large	широкий	large	большой

Ответственность ученика за свое поведение часто оказывается эффективной. Обычно они понимают, что у них есть проблема, и хотят ее устранить. Методы самоконтроля могут быть эффективными в таком случае.

После изучения нового материала, отработки навыков его использования и самостоятельной работы над ним необходимо обобщить усвоенные знания, умения и навыки и включить их в систему ранее изученного материала. Прием «Группировка»: учитель предлагает задание – распределить ранее изученные и новые французские глаголы в 3 колонки в соответствии с принадлежностью к одной из 3-х групп.

Важное место на заключительном этапе урока занимает рефлексия. Прием «Лесенка успеха»: учитель предлагает ученикам отметить на «лесенке успеха» свое положение.

Следует отметить трудности, с которыми сталкивается учитель в процессе использования приемов педагогической техники: большие затраты времени, необходимость интенсивной подготовки; инертность учеников; ограниченное/слишком большое количество обучающихся.

В качестве рекомендаций по использованию приемов педагогической техники можно предложить следующие:

1. Важным в работе педагога является его картотека приемов педагогической техники. Очень сложно запоминать все приемы и методы, интересные факты, загадки – все необходимые для работы материалы. Именно поэтому важно сохранять и накапливать весь опыт работы: планы, конспекты и свои наблюдения.

2. Важно планировать не отдельные уроки, а тему в целом с учетом использования приемов педагогической техники. Если материал рассчитан на 12 часов, то следует планировать его прохождения за 10-11. Это позволяет оставить время на повторение всей темы.

3. В работе на уроке значительно может облегчить работу конструктор, где учитель в тезисах описывает процесс урока и используемые приемы.

4. Необходимо использовать приемы, способствующие успешному управлению классом. К таким приемам относятся: «Демонстрация профессионального уровня» – учитель своим примером показывает пример выполнения сложного задания; «Выход за пределы» – учитель выходит за рамки учебника или за рамки своего учебного предмета; «Сравните позиции» – учитель ставит себя в положение оцениваемого, ученик – в оценивающего.

5. Традиции на уроке оказывают положительное влияние на воспитание в ребенке общечеловеческих норм поведения.

6. Основными ошибками учителя, не владеющего педагогической техникой, являются неумение наладить общение с учащимися, сдерживать свои отрицательные эмоции или, наоборот, педагогически целесообразно проявлять неудовлетворенность теми или иными поступками воспитанников.

В результате данного исследования можно сделать вывод, что проведение систематической словообразовательной работы способствует тому, что у учащихся формируется умение устанавли-

вать словообразовательные связи между словами, т.е. находить однокоренные слова, от которых образованы производные слова [3, с. 191].

Таким образом, для того чтобы школьники успешно справлялись с заданиями из раздела «Словообразование», требуется применять комплексную систему подготовки, содержащую как теоретический учебный материал, так и практический. На всех этапах изучения французского языка школьникам следует напоминать ранее изученный материал по словообразованию, закреплять новые знания, выполняя упражнения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цейтлин, С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, –2019.– 592 с.
2. Цыбова, И.А. Словообразование в современном французском языке. Москва: Высш. шк., – 2018. –128 с.
3. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во Московского университета,– 2021. – 104 с.
4. Киреева, З. Р. Особенности обучения французскому языку как второму иностранному на языковом факультете / З.Р. Киреева, Х.Х. Галимова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (47). – С. 103 – 106.
5. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М.: ВЛАДОС,– 2015 – С. 41-46.
6. Морозова, А.Л. Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Морозова Анна Леонидовна. – Томск, – 2017. – 25 с.
7. Степанова, Е.А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. – 2014 – № 2 – С.66-68.
8. Гусева, А. В. Французский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Французский в перспективе» II–IV классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением французского языка. – М.: Просвещение,– 2022. – 112 с.
9. Khudoyorova, F., Yuldoshova F. Using the direct method in teaching to improve students' speaking. Scientific progress. Vol. 2. Issue 7. Pp. 629 –633.
10. Liu, Q., Shi J. An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods – Effectiveness and Weakness. US-China Education Review. Jan. 2017. Vol. 4. № 1. Serial № 26. Pp. 69–71.

**П.В. Хало, И.А. Сыроваткина, С.Б. Наумов**

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИЙ

**Аннотация.** В статье проводится анализ фиджитал-трансформации образования, происходящий в настоящее время в развитых странах, а также причины ее вызвавшую. Рассматриваются основные принципы, достоинства и недостатки применения фиджитал-технологий в обучающем процессе. Также проводится подробный анализ аспектов применения отдельных фиджитал-технологий на примере физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** фиджитал, образование, компетенции, математика, информационное общество, биологическая обратная связь, AR- и VR-технологии, физическая культура и спорт.

**P.V. Halo, I.A. Syrovatkina, S.B. Naumov**

#### EDUCATIONAL POTENTIAL OF PHYGITAL TECHNOLOGIES

**Abstract.** The article analyzes the phygital-transformation of education, which is currently taking place in developed countries, as well as the reasons that caused it. The main principles, advantages and disadvantages of using phygital technologies in the learning process are considered. It also analyzes in detail the aspects of application of certain phygital-technologies on the example of physical education and sport.

**Key words:** phygital, education, competencies, mathematics, information society, biofeedback, AR and VR technologies, physical education and sports.

**Актуальность.** Образование в современном информационном обществе быстро развивающихся знаний и перманентных смен технологических укладов не может быть прежним. Для осуществления эффективного компетентностно-ориентированного преподавания учителю требуется все больше времени для ознакомления с новыми профессиональными публикациями. По данным P. Strossa (2022), в настоящее время рост числа публикаций во всем мире достаточно точно описывается экспоненциальной функцией (информационный взрыв) [10]. Если экспоненциальный рост публикаций будет продолжаться в том же темпе, то в некоторый момент времени у преподавателя просто не останется времени для осуществления собственной научно-методической деятельности, а далее не останется времени даже на то, чтобы ознакомиться со всем перечнем новых актуальных публикаций, касающихся его профессиональной деятельности, следовательно станет невозможно и эффективное осуществление компетентностно-ориентированного преподавания. Это порождает принципиально новое противоречие в сфере современного образования.

При этом стоит обратить внимания на то, что большинство исторически сложившихся теорий обучения предполагали, как само собой разумеющийся факт, то, что знание и умение, которые должен приобретать обучающийся, являются незыблемыми и четко определенными. Однако проблема в том, что многое из того, чему надо обучиться в настоящее время, опровергает эту предпосылку. Новые открытия в науке, новые технологии, новые методические подходы появляются столь быстро, что многое из того, чему учили студента в вузе, устаревает к моменту окончания обучения. Получается, что необходимо учиться тому, что не является стабильным, что еще не определено или заблаговременно не понято, чего еще нет, что еще только создается. Стандартные теории обучения мало что могут предложить в осуществлении таких процессов.

В связи с этим появляются новые направления в образовании, такие как нейропедагогика, андрагогика, теория трансформационного обучения J. Mezirow, теория многоуровневого обучения G. Bateson, получает дальнейшее развитие матетики Я.А. Коменского, например, в концепции матетического поведения Т.Ф. Гилберта или матетического мышления С. Пейперта и т.д. Вместе с тем, многие из этих направлений труднореализуемы в рамках традиционных средств и методов образования. Это хорошо можно проиллюстрировать на примере многоуровневого обучения по Г. Бейтсону. Обучение уровня 0 характеризуется конкретностью реакции, которая не подлежит коррекции, независимо от того, правильная она или неправильная (пример – религиозное мышление). Обучение уровня 1 – это изменение специфики реагирования за счет исправления ошибок выбора в рамках набора предложенных альтернатив, т.е. как давать правильные ответы в определенном контексте. Оно выступает как основанная цель традиционного образования, представляющего обучение, как когнитивные, конативные и аффективные (познавательные, волевые и эмоциональные) процессы, инициирующие изменения в знаниях, навыках и отношении. Обучение уровня 2 – это изменение в процессе обучения уровня 1, т.е. необходимо решать задачи в условиях, когда происходит изменение в наборе ранее предложенных альтернатив, например, изменения в текущих научных знаниях и технологиях. Для этого необходимо не просто учиться, но и учиться учиться (по сути, это и есть матетика Я.А. Коменского). Обучение уровня 3 – это изменение в процессе обучения 2, например, корректирующее изменение в системе наборов альтернатив, из которых делается выбор, т.е. в период смены самих научных и мировоззренческих концепций, когда они еще выступают как равнозначные. Исторический пример – это смена парадигм общества модерна на общество постмодерна. Как указывал сам Г. Бейтсон, процессы обучения 3 уровня редки и опасны и даже могут вызвать психотические расстройства [3; 7; 11].

Однако все эти технологии при сохранении традиционных способов обучения не могут быть в полной мере реализованы в силу уже упомянутого выше информационного взрыва. К тому же, разные учащиеся требуют разных методов обучения, с учетом возраста, пола, когнитивных особенностей и пр.

Целью данной статьи является анализ возможностей, особенностей и перспектив применения образовательных фиджитал-технологий преимущественно на основе анализа зарубежных научно-методических источников.

Термин «фиджитал» происходит от соединения двух английских слов physical (физический) и digital (цифровой) и обозначает цифровое наполнение физических объектов или пространств для получения потребителем принципиально новых возможностей [12]. В настоящее время фиджитальные технологии широко внедряются в различные сферы бизнеса, спорта, образования и пр. В сфере образования, прежде всего в западных странах, ставится задача создания потенциально новой фиджитальной учебной среды, которая позволит учащимся получить более высокий уровень компетенций по сравнению с теми, которые они получают при использовании традиционных (физических) и цифровых образовательных технологий, используемых по отдельности.

Фиджитальное обучение позволяет оперативно внедрять самые прогрессивные технологии нейропедагогики, контролировать и корректировать как процесс обучения, так и функциональное состояние обучающегося (например, степень эмоциональной вовлеченности обучающегося, уровень утомления и т.д. с помощью систем с биологической обратной связью (БОС)). Образовательные фиджитал-технологии – это интеграция в реальную физическую образовательную среду таких цифровых технологий как AR- и VR-системы, онлайн-технологии, технологии искусственного интеллекта, big data, БОС-технологии и пр., которые позволят, по мнению многих исследователей, реализовать более широкую доступность обучения; повысить мотивацию обучающихся, обеспечить гибкость и вариативность образовательных траекторий, облегчить разработку и внедрение инновационных методик обучения, обеспечить автономность и мобильность учащихся, реализовать концепцию матетики Я.А. Коменского и пр., что в конечном итоге приведет к более высоким уровням обучения и повышению компетенций обучающихся [3; 12].

Предполагается, что концепция фиджитального обучения позволит повысить эффективность образовательного процесса во всех трех доменах обучения – когнитивном, аффективном и психомоторном, при этом наибольший пророст результата ожидается в психомоторной области, требующей связи между разумом и телом. P. Vate-U-Lan, D. Quigley, P. Masouras, (2016) описывают подход к фиджитальному обучению в виде процесса 8Cs: 1) Connection – связь, 2) Captivation – увлечение, 3) Contexts – контекст, 4) Contents – содержание, 5) Communication – коммуникация, 6) Collaboration – сотрудничество, 7) Consistency – последовательность и 8) Competency – компетентность [12]. Разберем каждую из них более подробно.

1. Connection. Позиционирование физических учебных материалов с помощью миниатюрных маячков, например с помощью технологии iBeacon от корпорации Apple которые связываются со смартфонами пользователей (или иных устройств, реализующих AR-технологии) посредством стандарта Bluetooth. Когда учащийся оказывается вблизи маячка, то тот приводит в действие мобильное приложение на его смартфоне, которое активирует рассылку заранее подготовленной учебной информации и учебных заданий.

2. Captivation. Мотивирование обучающихся к активной учебной деятельности с помощью начисления цифровых баллов в профиле ученика после выполнения им учебных заданий и по завершении формирования требуемого учебного навыка.

3. Contexts. Контекст – это реальные физические объекты, требующие дополнительной информации в процессе обучения, например лабораторное оборудование для физики или химии, спортивный инвентарь и тренажеры для физической культуры.

4. Contents. Содержание – это хорошо продуманный набор учебных заданий, игр, интерактивных видео и пр. для того, чтобы сделать фиджитальное обучение наиболее эффективным.

5. Communication. Коммуникация позволяет студентам взаимодействовать как с физическими учебными объектами, так и с учебным материалом к ним, с целью развития навыков и приобретения знаний.

6. Collaboration. Совместная работа должна побуждать студентов не просто к учебной активности, но и командной работе, способствующей формированию новых знаний и навыков, в том числе и коммуникативных компетенций.

7. Consistency. Фиджитальные средства обучения должны быть организованы таким образом, чтобы соблюдались принципы регулярности и постепенности в усложнении учебных заданий, с учетом тех случаев, когда они занимают в одиночку или общаются с преподавателем дистанционно.



8. Competency. Компетентность – это ожидаемый результат всестороннего и всеобъемлющего фиджитал-процесса, который должен превзойти результаты традиционного обучения. Студенты должны получить более глубокие знания и навыки в соответствии с целью обучения, которая направлена на развитие навыков и когнитивных способностей, в особенности в психомоторной области.

При этом авторы обращают внимание на то, что на этапе подготовки любого образовательного фиджитального проекта необходимо учитывать множество таких факторов, как стратегия, структура, техническое оснащение, стиль и персонал учебного заведения. Управление классом или учебной группой будет отличаться от ортодоксального подхода, что потребует знаний о передовых фиджитал-технологиях и предварительной подготовки как преподавателей, так и студентов. При этом каждая образовательная дисциплина потребует разработки и применения своих стратегий, методов, программного обеспечения, наполнения и пр. [12].

Например, одной из разновидностей устройств для реализации фиджитального обучения являются VR- и AR-шлемы. В проведенном J. S. Putrantoa, J. Heriyantoa et al. (2023) систематическом анализе научно-методических источников в период 2010-2022 гг., отмечается, возросшая роль применения за рубежом VR- и AR-технологий в физкультурно-спортивном образовании [8].

Одним из достоинств VR-технологий является иммерсивность (англ. immersive – погружение) т.е. обеспечение полного «погружения» в искусно созданный компьютером мир, позволяя анализаторным системам человека (преимущественно зрение и слух) «поверить» в его реалистичность. VR-технологии имеют разные принципы реализации, но лидирующую позицию в настоящее время для решения задач позиционирования спортсмена в физическом пространстве спортивного зала считаются оптические методы, основанные на лазерном сканировании. Современные VR-шлемы имеют игровую зону (физическое пространство в границах которого возможно отслеживание движений человека) до 15 м<sup>2</sup> [2].

Отличием AR-технологий от VR является то, что в последней к реалистичной картинке мира добавляются дополнительные виртуальные объекты, например с помощью AR-очков. То есть, спортсмены могут по-прежнему взаимодействовать с окружающей их средой, при этом получая дополнительную информацию от AR-устройств, например, справочную информацию о проведении того или иного технического действия в зависимости от текущего положения противника [2; 8].

Таким образом, основной особенностью VR- и AR-технологий является то, что они позволяют не только превратить обычные компьютерные игры в подвижные, но и создавать уникальные условия для тренировочных занятий, подстраивающиеся под уровень физической подготовки спортсмена. В качестве примера можно привести VR-симуляторы бокса Creed: Rise to Glory и Manny Boxing VR [2].

Комбинирование этих двух фиджитал-технологий может привести к уникальным возможностям как в тренировках, так и в спортивном прогрессе, а также позволит разрабатывать индивидуальные БОС-тренинги для спортсменов [2]. Сравнивая возможности применения БОС и VR-технологий в сфере физической культуры и спорта с традиционными методами можно выделить следующие преимущества.

1. Тренировка при различных условиях и сценариях. Спортсмен или тренер может выбирать различные виды тренировок, будь то спарринг с виртуальными противниками с предустановленной скоростью сенсомоторной реакции, репертуаром технических приемов, в условиях отвлекающих воздействий (шум, изменение освещенности и пр.) или же выполнение специальных упражнений. В частности, они позволяют целенаправленно давать нагрузку на отдельные группы мышц и совершенствовать технику выполнения отдельных двигательных действий. Для этого применяются технологии захвата движений, например, программный пакет CoPeFoot, помогает спортсменам отрабатывать тактические приемы в футболе, а модификация системы Alive, разработанная на основе неявной модели Маркова, позволяет с высокой точностью распознавать положения тела в Тайцзы. Кроме того, двигательного действия обучающихся можно впоследствии посмотреть в записи на предмет выявления ошибок [5; 6].

2. Анализировать эффективность тренировочного процесса и прогресса спортсмена. Фиджитал-технологии позволяют записывать и анализировать данные об изменениях физиологиче-

ских показателей и производительности спортсмена, выявлять его слабые и сильные стороны, и пр. Тренеры или сами спортсмены могут использовать эти данные для составления индивидуальных тренировочных программ, БОС-тренингов для конкретного спортсмена, а также персонализировать процесс обучения с целью улучшения требуемых физических навыков и показателей.

3. Возможность самостоятельных занятий. Актуальность проведения самостоятельных занятий спортсменами обусловлена недавним опытом самоизоляции связанной с COVID-19, а также невозможностью по тем или иным причинам регулярного посещения тренировочных занятий спортсменами-любителями в условиях секционной работы. Здесь фиджитал-технологии, могут быть полезны за счет применения нейроподобных виртуальных тренеров и электронных спортивных тьюторов [1].

4. Фокусировка внимания. VR-технологии позволяют спортсмену при необходимости полностью изолироваться от внешних раздражителей, что обеспечивает более высокий уровень концентрации при выполнении двигательных заданий, отработки технических приемов или же при спарринге с виртуальным противником (например, в единоборствах).

5. Снижение риска травматизма – использование технологии VR и AR помогают снизить вероятность несчастных случаев на тренировках, что особенно актуально для занятий единоборствами [2; 8].

К недостаткам применения VR-шлемов можно отнести проблему индивидуальной подгонки межзрачкового расстояния линз, что может стать причиной головной боли [2].

Другим недостатком является невозможность полного замещения традиционного тренировочного процесса. Несмотря на все преимущества использования VR- и AR-технологий совмещенных с БОС-тренингами, они не могут полностью заменить реальные тренировки и индивидуальное взаимодействие с партнером или тренером. Традиционные тренировки так же важны для развития координации и коммуникации с партнерами в условиях реальных соревнований. Поэтому использование технологий виртуальной реальности с биологической обратной связью должно быть дополнительным инструментом для обучения.

Еще, к недостаткам применения VR- и AR-технологий в тренировочном процессе можно отнести дискомфорт при ношении данных устройств. Средний вес VR-шлема сейчас составляет несколько килограмм. Однако учитывая темп развития современных технологий, можно предположить, что этот вопрос будет решен в ближайшем будущем [2].

Недостатки VR-шлемов могут быть частично решены с помощью сенсорного контроллера движений Kinect выпущенного корпорация Microsoft в 2010 году. Kinect не требует ношения на голове, и представляет собой внешнее устройство, подключаемое к компьютеру или к игровой приставке. Kinect содержит видеокамеры, инфракрасные проекторы и детекторы, которые позволяют распознавать движения и рассчитать скелет тела человека, находящегося непосредственно перед контролером в реальном масштабе времени. Среди прочих возможностей Kinect также содержит микрофоны, используемые для голосового управления. Исследования S. Bronnera, R. Pinskerb, R. Naikc, J.A. Noah (2015) показывают эффективность применения данного контроллера для достижения требуемого объема физических нагрузок, а также с целью физической реабилитации при различных заболеваниях с помощью видеоигр, включающих двигательную активность (exer-games). Авторы отмечают, что Kinect может служить хорошим подспорьем как для разработки интерактивных реабилитационных программ, так и в тренировочном процессе [4]. В 2018 и в 2020 годах Microsoft анонсировала новые версии технологии Kinect, с использования искусственного интеллекта Microsoft Azure с интегрированной платформой облачных вычислений, что существенно улучшило анализ данных, и позволило более точно распознавать движения человека.

**Выводы.** В целом можно говорить о том, что мы находимся в начале процесса фиджитальной трансформации образования, которое пока еще находится на стадии внедрения, и этот процесс еще далек от своего завершения. В этом процессе по мере развития, наверняка, будут проявляться побочные негативные эффекты: цифровая деменция, нарушение двигательных рефлексов и пр. Все то, что уже сопровождает внедрение цифровых технологий в повседневную жизнь человека.

Однако вызовы, которые предьявляет развитие современного информационного общества, диктуют необходимость в подобной трансформации. К тому же фиджитал-технологии уже включают в себя средства для коррекции и купирования этих негативных эффектов. Нельзя отрицать,

что фиджитал-технологии могут существенно повысить мотивацию к обучению, сделать образование более доступным и мобильным, значительно облегчить задачи персонализации обучения и пр. При проведении практических или лабораторных занятий фиджитальные технологии с помощью симуляторов могут заменить дорогостоящее оборудование, а сами занятия могут проходить в режиме онлайн. По данным многих исследователей, применение фиджитал-технологии, в особенности применение БОС-систем в сфере образования, будет способствовать развитию природных задатков учащихся и оптимизировать процесс обучения. Эти технологии позволят осуществлять как текущий контроль психофизиологического состояния учащихся, так и прогнозировать возможные проблемы при освоении тех или иных дисциплин, проектировать оптимальную траекторию образовательного процесса для формирования необходимых компетенций. Например, в физической культуре и спорте фиджитал-технологии могут быть использованы в области спортивной биомеханики, при анализе технических действий, для повышения результативности в спорте.

Вместе с тем, фиджитальные технологии не смогут полностью исключить преподавателя из образовательного процесса, даже учитывая применение нейроподобного виртуального тьютора, стоит помнить, что обучение уровня 2 (по Г. Бейтсону), согласно теореме К. Геделя о неполноте, не поддается алгоритмизации. Быстрее всего это приведет к изменению роли преподавателя, т.к. большая часть информационного контента теперь может храниться на электронных носителях, то преподаватель станет в большей степени фасилитатором или посредником образовательного процесса, чем «ходячей энциклопедией».

Стоит также отметить, что развитие фиджитального образования усугубит различия между технологически развитыми странами и странами отстающих технологий, что поставит последние в более невыгодные условия. В частности, по данным исследований E.N. Skarzhinskaya, E.V. Sarafanova (2020), внедрение цифровых технологий в физкультурно-спортивное образование России носит частичный, стихийный характер и не обеспечено соответствующей нормативно-юридической базой [9].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божич, В.И. Обоснование методологических подходов к разработке нейроподобных электронных тьюторов компетентностного электронного обучения / В.И. Божич, П.В. Хало, М.Б. Савченко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 3-9.
2. Хало, П.В. Особенности применения AR и VR технологий в практике спортивной деятельности, а также в оздоровительной и адаптивной физической культуре // Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы психолого-педагогической кинезиологии, оздоровительной и адаптивной физической культуры» (Москва – Ростов-на-Дону, 26–27 июня 2023 г.), Ростов-на-Дону- Таганрог: ЮФУ, 2023. С. 164-171.
3. Хало, П.В., Бегун, О.В., Карякин, А.А. Техническое обеспечение матетики // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2019.– № 1.– С. 173-177.
4. Bronnera, S., Pinskerb, R., Naikc, R., Noah, J.A. Physiological and psychophysiological responses to an exer-game training protocol [https://www.researchgate.net/publication/273705589\\_Physiological\\_and\\_psychophysiological\\_responses\\_to\\_an\\_exer-game\\_training\\_protocol](https://www.researchgate.net/publication/273705589_Physiological_and_psychophysiological_responses_to_an_exer-game_training_protocol) (дата обращения: 28.04.2024).
5. Jenny, S.E., Schary D.P. Virtual and «real-life» wall/rock climbing: Motor movement comparisons and video gaming pedagogical perceptions. *Sports Technology*. 2016; 8 (3-4), pp. 100-111.
6. Liao, T. Application of Virtual Reality Technology to Sports // *International Conference on Circuits and Systems (CAS) 2015*, P. 311-316
7. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation // Critical Perspectives on a Theory in Progress*. – San Francisco: Jossey Bass, 2009. – P. 177-182.
8. Putrantoa, J. S., Heriyantoa J., Kennya, Achmada S., Kurniawana A. Implementation of virtual reality technology for sports education and training: Systematic literature review // *Procedia Computer Science*, Volume 216, 2023, P. 293-300
9. Skarzhinskaya, E.N., Sarafanova E.V. Digital Technologies in Physical Culture and Sports Education // *Advances in Economics, Business and Management Research*, volume 114 <https://www.atlantis-press.com/article/125932298.pdf> (дата обращения: 28.04.2024).
10. Strossa, P. What is the Real Threat of Information Explosion? // *Acta Informatica Pragensia 2022*, N 11, pp. 285-289
11. Tosey P. Bateson's Levels Of Learning: a Framework For Transformative Learning? // [https://openresearch.surrey.ac.uk/view/pdfCoverPage?instCode=44SUR\\_INST&filePid=13140287550002346&download=true](https://openresearch.surrey.ac.uk/view/pdfCoverPage?instCode=44SUR_INST&filePid=13140287550002346&download=true) (дата обращения: 28.04.2024).
12. Vate-U-Lan P., Quigley D., Masouras P. Phygital Learning Concept: From Big to Smart Data // *The International Journal of The Computer, The Internet and Management* (2016).

Н.Г. Щитова, Я.Г. Кузнецова

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В данной статье представлен обзор основных аспектов интенсивного обучения английскому языку в школе, рассматриваются его особенности и влияние на развитие речи учащихся. Описаны эффективные методы интенсивного обучения, ролевая игра, дискуссия, проект, мнемонические стратегии, частотный анализ слов. В качестве иллюстрации приведены примеры, интерактивные задания и упражнения, сделаны выводы.

**Ключевые слова:** интенсивные методы обучения, процесс обучения, лексика, речь, английский язык.

N.G. Shchitova, Y.G. Kuznetsova

## THE USE OF INTENSIVE TEACHING METHODS IN ENGLISH LESSONS

**Abstract.** This article provides an overview of the main aspects of intensive English language teaching at school, examines its features and impact on the development of students' speech. Effective methods of intensive learning, role-playing, discussion, project, mnemonic strategies, frequency analysis of words are described. Examples, interactive tasks and exercises are provided as an illustration, and conclusions are drawn.

**Key words:** intensive teaching methods, learning process, vocabulary, speech, English.

Обучение иностранному языку в общеобразовательной школе становится все более актуальным, так как в современном мире знание иностранных языков является неотъемлемой частью успешной социализации и карьерного роста. В этом контексте интенсивные методы обучения занимают особое место, поскольку они способствуют более эффективному и быстрому усвоению языка. Они создают атмосферу погружения в языковую среду, что становится мощным стимулом для активного применения иностранного языка. Занятия проводятся на иностранном языке с использованием реальных коммуникативных ситуаций и минимума перевода на родной язык.

Цель данной работы – изучение процесса интенсивного обучения английскому языку, определение его влияния на развитие речи учащихся.

Объектом исследования являются учащиеся, изучающие английский язык как иностранный на среднем этапе обучения в школе.

Предмет исследования – эффективные методы интенсивного обучения английскому языку.

В современном мире английский язык стал неотъемлемой частью образования и профессионального роста. Многие люди стремятся овладеть им, чтобы успешно общаться как в личной, так и в деловой сфере. Однако многие учащиеся сталкиваются с проблемой в процессе изучения английского языка, не могут применять его на практике в реальных ситуациях. Именно поэтому конструирование и использование таких ситуаций на уроках английского языка является важным и эффективным подходом к обучению. Этот метод помогает учащимся воспринимать английский язык не только как набор слов и грамматических правил, но и как коммуникативный инструмент для общения с носителями языка.

Один из способов использования реальных коммуникативных ситуаций на уроках английского языка являются ролевые игры [11]. Во время занятий учащимся предлагается распределить

определенные роли и разыграть ситуации, с которыми они могут встретиться в повседневной жизни, например: сделать заказ в ресторане или кафе, позвонить в гостиницу, чтобы забронировать номер, записаться на прием к врачу для консультации по проблеме со здоровьем и др. Практическое применение полученных знаний, лексики по изученным темам помогает учащимся преодолеть страх перед общением на английском языке. Приведем несколько ситуаций для ролевой игры в качестве иллюстрации:

1. Сцена в ресторане: предлагается разделить учащихся на пары или небольшие группы и попросить их сыграть роли. Один из учеников в каждой паре может выступить в качестве официанта, а другой – в роли клиента. Они могут попробовать сделать заказ блюд, задать вопросы по меню и непосредственно обратиться к персоналу, если требуется уточнение или помощь. Исполняющие роли официантов демонстрируют свои навыки в общении с посетителями ресторана.

2. Ситуация в аэропорту: учащиеся должны представить, что они находятся в здании и выступают в роли пассажиров и сотрудников аэропорта. Им предоставляется возможность поинтересоваться о багаже, рейсах, времени вылета и посадки, прохождении таможни, используя различные типы вопросов и тематическую лексику.

3. Кадровое агентство: учащиеся могут сыграть роли агентов по трудоустройству и работодателей, провести интервью, обсудить планы, задать вопросы об опыте работы.

4. На приеме у врача: в данной ситуации учащимся предлагается выбрать роли врача и пациента, обсудить причину обращения к врачу и состояние здоровья пациента, выслушать жалобы больного, дать рекомендации по курсу лечения.

5. Туристическое агентство: разделившись на небольшие группы (представителей туристического агентства и посетителей) учащиеся могут обсуждать путевки, направления, экскурсии, давать рекомендации по посещению туристических достопримечательностей и организовывать путешествия [5].

Ролевые игры на уроках английского языка помогают развивать уверенность в общении, улучшают словарный запас и грамматические навыки, а также способствуют более глубокому пониманию культуры англоязычных стран. Предлагаемые выше примеры ролевых игр могут быть адаптированы и изменены в соответствии с уровнем изучения английского языка и целями конкретного класса.

Еще одним эффективным методом обучения является использование аутентичных материалов: аудио- и видеоматериалов, статей из англоязычных изданий или предварительно отобранных видеороликов из интернета [3]. Такой подход помогает учащимся поработать с актуальными материалами на современном английском языке, а не только с текстами из учебников. Аудио- и видеоматериалы помогают ученикам получать информацию о культуре и традициях англоговорящих стран. Видеоролики могут быть ориентированы на реальные ситуации, такие как поездка за границу, общение с иностранцами или осмотр достопримечательностей страны. Это укрепляет мотивацию учащихся и позволяет им лучше понимать культурную и социальную значимость изучаемого языка. Им предоставляется возможность не только понаблюдать, как носители языка общаются между собой, с какой интонацией произносят фразы, обсуждают новости, обмениваются мнениями, но и принять участие в обсуждении после просмотра, чтения или прослушивания аутентичного (в соответствии с уровнем изучения языка) материала, ответить на вопросы по содержанию, выразить свою точку зрения. Интересные аудио- и видеоматериалы делают урок более интерактивным и эффективным. Учащиеся могут работать в парах или группах, что позволяет им развивать навыки коммуникации, сотрудничества и критического мышления. Все это способствует развитию понимания речи на слух и адаптации своих высказываний в различных ситуациях. Кроме того, использование реальных коммуникативных ситуаций на уроках английского языка подразумевает создание атмосферы, в которой изучаемый язык становится средством общения между учащимися.

Дополнительные задания и упражнения могут быть представлены в виде подготовки и реализации совместных дискуссий по изучаемым темам, защите презентаций, что помогает стимулировать общение на английском языке и создает условия для применения приобретенных языковых навыков. При подаче и выполнении заданий, упражнений целесообразно активно использовать современные технологии, электронные образовательные ресурсы: текстографические, аудио-

визуальные, мультимедийные [9]. Также учащимся можно дать задание сделать презентацию или электронный проект, записать видеоролик по выбранной теме на английском языке. Это позволяет им не только применить свои знания в практических целях, но и способствует развитию навыков работы с современными технологиями, дает возможность проявить себя в непосредственной коммуникации, вызывает интерес и повышает мотивацию учащихся осознанно и качественно изучать язык.

Одним из эффективных подходов, оказывающих положительное влияние на усвоение языка, является дискуссия. Дискуссия представляет собой процесс обсуждения определенной темы, в котором участвуют все учащиеся. При использовании этого метода учащиеся имеют возможность развивать навыки говорения, понимания на слух, оттачивать мастерство аргументации [8]. Одним из основных преимуществ дискуссии в обучении иностранным языкам является развитие коммуникативных навыков. Учащиеся, принимая активное участие в обсуждениях, учатся выражать свои мысли на изучаемом иностранном языке, слушать и понимать собеседника, вежливо формулировать аргументы и высказывать противоположные точки зрения. Дискуссия способствует развитию критического мышления и совершенствованию аналитических способностей учащихся. Они учатся искать обоснование своих утверждений, а также выявлять логические противоречия в аргументах других участников. В процессе обсуждения ученики используют разнообразные лексические и грамматические конструкции, расширяют кругозор, пополняют словарный запас, применяют полученные знания и навыки на практике. Однако необходимо отметить, что успешное использование дискуссии в обучении английскому языку требует правильного планирования, проведения и тщательной предварительной подготовки. Учителю следует выбирать подходящую тему, интересную, актуальную для учащихся, обсуждение которой позволило бы использовать в речи изученную тематическую лексику, грамматические конструкции, этикетные фразы. Также необходимо предоставить достаточное количество информации, материалов, вопросов для обсуждения и установить правила для ведения дискуссии.

Интерес представляет методика обучения с использованием исследовательских проектов на изучаемом иностранном языке. Могут быть предложены следующие темы:

- «**Cultural Exchange Program**» (создание проекта о культурах и традициях разных стран);
- «**Innovative Technology Project**» (представление идей для решения проблем в повседневной жизни с использованием технологий);
- «**Music Fusion Project**» (совместная работа над музыкальным проектом, который объединяет различные жанры или направления);
- «**Future Careers Exploration**» (исследование востребованности различных профессий и презентация новых специальностей).

В процессе создания таких проектов учащиеся изучают новые грамматические структуры, пополняют словарный запас, осваивают различные тематические разделы, занимаются самостоятельной подготовкой. Основным принципом методики обучения английскому языку посредством проектов является активное вовлечение учащихся в процесс обучения [6]. Они не просто пассивно слушают лекции и выполняют упражнения, а принимают активное участие в подготовке и реализации проектов, требующих использования английского языка, навыков создания презентаций и их защиты, выполнения письменных работ, просмотра и съемки видеороликов и др. Учащимся необходимо искать и анализировать информацию, отбирать наиболее подходящие по теме материалы для своих проектов, обрабатывать полученные данные. Такая деятельность предполагает и активно стимулирует сотрудничество и командную работу. Решая различные задачи в рамках проекта, ученики общаются и помогают друг другу, учатся ставить цели и выполняют разные виды работ для их достижения, прислушиваются к мнению других людей, делятся своими идеями, что, в свою очередь, способствует развитию навыков коллективной работы и формированию лидерских качеств. Такой метод обучения английскому языку является эффективным и интересным, позволяющим учащимся использовать изучаемый язык в реальных ситуациях, развивать навыки общения, критического мышления и сотрудничества.

Интенсивное обучение лексике английского языка также представляет собой эффективный метод, направленный на ускорение процесса усвоения новых слов и выражений.

Этот подход характеризуется использованием таких методов, как мнемонические стратегии, изучение слов в контексте и частотный анализ слов [2; 10].

Мнемонические стратегии включают создание акростихов или ассоциаций для запоминания слов, способствующих запоминанию и использованию новой лексики [1; 2].

Изучение слов в контексте позволяет учащимся использовать слова изучаемого языка в реальных ситуациях, что способствует их более глубокому усвоению [7].

Частотный анализ слов позволяет выявить наиболее часто употребляемые слова в конкретной тематике, что помогает в изучении иностранного языка сосредоточиться на ключевых терминах [2].

Эти методы интенсивного обучения лексике английского языка оказывают значительное влияние и на развитие речи. Благодаря быстрому усвоению новых слов и выражений, учащиеся могут более свободно обмениваться мыслями, идеями на английском языке, у них повышается уверенность в себе при общении [4].

Представим примеры заданий и упражнений для иллюстрации приведенных выше методов:

1. Мнемонические стратегии: придумайте акростихи или приведите в качестве примеров ассоциации для запоминания слов. Например, придумайте акростих для слов: *mountain, journey, island*.

**Mountain:**

**M** – Marvelous

**O** – Old

**U** – Unusual

**N** – Nice

**T** – Typical

**A** – Awesome

**I** – Interesting

**N** – Nothern

**J** – Joyful

**O** – Ocean

**U** – Unforgettable

**R** – Remarkable

**N** – New

**E** – Exciting

**Y** – Yacht

**I** – Incredible

**S** – Sunny

**L** – Lovely

**A** – Amazing

**N** – Natural

**D** – Dark

2. Использование слов в контексте: использование английских слов в контексте предложений или текстов. Например, составьте предложения, используя слова: *brehtaking, to cherish*.

*The view from the mountaintop was breathtaking.*

*I will always cherish the memories of our summer vacation by the seaside.*

3. Частотный анализ слов: изучение частоты употребления слов в различных контекстах. В качестве задания учащимся может быть предложено проведение частотного анализа новой лексики (*journey, explore, destination, adventure, sightseeing*) по теме «Путешествие». При проведении такого анализа было выявлено, что наиболее употребляемыми словами оказались: *journey, explore*.

Также можно предложить учащимся составить небольшой рассказ по теме «Путешествие» с использованием изученной лексики и принять участие в дискуссии, отвечая на вопросы по тексту.

*My Dream Vacation*

*Last summer I had the chance to go on a marvelous trip to a remote tropical island. The blue waters and white sandy beaches were breathtaking. I spent my days snorkeling among colorful fish*

*and relaxing under the huge palm trees. The local cuisine was delicious, especially the fresh seafood dishes. I also had the opportunity to explore the island's rainforests and visit ancient sites. It was an unforgettable experience.*

Вопросы:

2. What was special about the trip to the tropical island?
3. What fun things did the author do on the island?
4. Why was the vacation unforgettable for the author?
5. Why do you think exploring rainforests and ancient sites was exciting?
6. Can you compare this dream vacation to your own travel experiences?

Итак, использование реальных коммуникативных ситуаций, ролевых игр, дискуссий, аудио- и видеоматериалов, презентаций, проектов, разнообразных интерактивных заданий и технологий на уроках английского языка позволяет учащимся преодолевать языковой барьер. Задания и упражнения, применяемые в процессе интенсивного обучения, стимулируют учащихся к активному использованию своих знаний и развитию навыков быстрого коммуникативного реагирования. Интенсивное обучение лексике английского языка представляет собой подход, который не только способствует усвоению новых слов и словосочетаний в короткие сроки, но также оказывает положительное влияние на развитие монологической и диалогической речи учащихся, повышая их коммуникативные навыки и уверенность в использовании английского языка. Его применение способствует ускорению процесса обучения и повышению качества изучения английского языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балясникова, Н.С. Оптимизация обучения лексике английского языка как второго иностранного студентов языковых вузов : английский язык при первом иностранном языке – испанском: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Балясникова. – Санкт-Петербург, – 2009. – 23 с.
2. Бедретдинова, И.А., Будник, Е.А. Особенности обучения лексическому компоненту речи на различных этапах (на материале английского языка) // Экономика, Статистика и Информатика. – 2014. – № 2. – С. 9-12.
3. Жетписбаева, Б.А. Параметры аутентичных аудио- и видеоматериалов в обучении иностранным языкам // Инновационные педагогические технологии. – Казань: Молодой ученый. – 2019. – С. 31-36. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/326/14912/> (дата обращения: 15.03.2024).
4. Интенсивный английский: вся правда об ускоренных курсах обучения. – URL: <https://englex.ru/truth-about-intensive-courses/> (дата обращения: 10.03.2024).
5. Лапшина, Т.В. Урок – ролевая игра «Tourist Agency». – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/415110> (дата обращения: 09.03.2024).
6. Розова, Е.О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку // Lingua mobilis. – 2012. – № 1 (34). – С. 162-167.
7. Сажинова, К.В. Особенности обучения лексике английского языка детей старшего дошкольного возраста // Научно-практический электронный журнал «Аллея Науки». – 2018. – №7(23). – URL: [https://alley-science.ru/\\_arhiv\\_nomerov\\_2018\\_god/](https://alley-science.ru/_arhiv_nomerov_2018_god/) (дата обращения: 11.03.2024).
8. Салиева, З. И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3 (6). – С. 63-65.
9. Соловьева, И.В. Интерактивная доска на уроках английского языка (к вопросу о применении электронных образовательных ресурсов) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnaya-doska-na-urokah-angliyskogo-yazyka-k-voprosu-o-primenenii-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov> (дата обращения: 10.03.2024).
10. Старченко, Д.В. Интенсивные методы обучения иностранным языкам// Труды БГТУ. История, философия, филология. – 2011. – № 5. – С.175-177.
11. Хашегульгова, Ж. А., Ужахова, З. М. Ролевая игра как средство формирования навыков устно-речевого общения учащихся на уроках английского языка// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 73. – Ч. 1. – С. 307-310.



## Раздел IV. ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

К.Г. Магомедгаджиева, Н.В. Жуковская

### ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация.** Музыка давно известна как инструмент отражения и комментирования социально-культурных изменений. Англоязычные песни, в частности, представляют собой богатый источник информации о динамике развития общества и культуры. В данной статье рассматриваются способы, с помощью которых песенный дискурс фиксирует и отражает социокультурные изменения, уделяя особое внимание лирическим темам, музыкальным стилям, использованию языка и практике исполнения. Опираясь на различные научные работы и исследования, мы рассмотрим влияние и проявления социокультурных изменений в англоязычной музыке.

**Ключевые слова:** песенный дискурс, страноведение.

K.G. Magomedgadzhieva, N.V. Zhukovskaya

### REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL CHANGES IN ENGLISH-LANGUAGE SONG DISCOURSE

**Abstract.** Music has long been known as a tool for reflecting and commenting on socio-cultural changes. English-language songs, in particular, are a rich source of information about the dynamics of society and culture. This article examines the ways in which song discourse captures and reflects socio-cultural changes, focusing on lyrical themes, musical styles, language use and performance practices. Drawing on various scholarly works and studies, we will examine the impact and expressions of social and cultural change in English-language music.

**Key words:** song discourse, country studies.

Музыка была неотъемлемой частью человеческой цивилизации на заре времен. Являясь зеркалом общества, она отражает преобладающие настроения, ценности и опыт определенной эпохи. От древних племенных песнопений до современных песен музыка служила средством выражения эмоций, мыслей и представлений. Сила музыки заключается в ее способности преодолевать языковые барьеры и устанавливать связь с людьми на более глубоком уровне. Однако музыка является не только отражением настоящих устоев, но и может стать катализатором проблем. Она способна бросить вызов существующему положению вещей и вызвать социальные и политические изменения.

Немало исследований в области лингвистики и психологии было посвящено влиянию общества на музыку и ответному влиянию музыки на людей. Так, например, было доказано, что музыка способствует социальной связи и групповой сплоченности. В исследовании Бронвин Тарр и др. [18] изучалось влияние синхронизированной музыки на формирование социальных связей, и было установлено, что люди, которые слушали музыку вместе и синхронизировали свои движения, испытывали большее чувство связи и социальной сплоченности.

В другом исследовании, которое было проведено П. Рентфроу и С. Гослингом, изучалась связь между личностными особенностями и музыкальными предпочтениями на большой выборке участников [14]. Исследование показало, что люди со схожими чертами характера, как правило, предпочитают схожие типы музыки. Это свидетельствует о том, что музыка отражает и укрепляет общие ценности, установки и социальную идентичность в определенных группах.

Рассмотрим, как музыка отражает социокультурные особенности общества на примере развития лирических тем, музыкальных стилей, особенностей песенного текста, а также практике исполнения за последние десятилетия:

1. Англоязычные песни предлагают исполнителям платформу для решения социальных и культурных проблем, выражая свои взгляды и вовлекая слушателей в критический анализ. Все это отражается в широком спектре лирических тем, затрагиваемых в англоязычном песенном дискурсе. Некоторые исследователи, такие как Стюарт Холл [10], утверждают, что песни служат зеркалом общества, проливая свет на преобладающие социальные условия. Англоязычный песенный дискурс предлагает большое разнообразие тем, затрагиваемых в текстах современных и ставших уже культовыми исполнителей.

Такие песни, как “Respect” Ареты Франклин (1967) и “I Will Survive” Глории Гейнор (1978), стали символами расширения прав и возможностей женщин во время феминистского движения. Эти песни бросали вызов общественным нормам и выступали за равенство и независимость. В свою очередь среди композиций современных исполнителей, таких как “Run the World (Girls)” Бейонсе и “Bad Guy” Билли Айлиш, продолжается эта тема. Они ставят под сомнение традиционные нормы гендерного поведения и способствуют более гибкому и инклюзивному пониманию роли женщин и мужчин в современном обществе.

Песни часто служили средством решения вопросов социальной справедливости и выступали за перемены. Во время движения за гражданские права такие песни, как “Blowin' in the Wind” Боба Дилана (1962) и “A Change Is Gonna Come” Сэма Кука (1964), озвучивали борьбу против расовой дискриминации. В последние годы такие песни, как “Alright” Кендрика Ламара (2015) и “Formation” Бейонсе (2016), стали гимнами движения Black Lives Matter, подчеркивая продолжающуюся расовую и социальную несправедливость.

Англоязычные песни все чаще затрагивают темы психического здоровья, самоосмысления и эмоционального благополучия. В последние годы артисты используют музыку в качестве платформы для побуждения к решению проблем психического здоровья и продвижения заботы о себе. Такие исследователи, как Сара Коэн [6], изучают терапевтический потенциал музыки, подчеркивая ее способность давать утешение и способствовать эмоциональному самовыражению.

Захватывающее исполнение Джонни Кэшем песни “Hurt” (2003) демонстрирует самоанализ и уязвимость: *“What have I become, my sweetest friend? Everyone I know goes away in the end. [11] / Во что я превратился, мой милый друг? Все, кого я знаю, в конце концов уходят”* (здесь и далее перевод наш – Н.В., К.Г.). Эти слова отражают личную борьбу, зависимости и мимолетность отношений. Песня проникает в глубины человеческих эмоций, подчеркивая сложность психического здоровья. Другой яркий пример – песня Logic при участии Алессии Кары и Халида “1-800-273-8255” (2017), название которой является номером Национальной телефонной линии по предотвращению самоубийств. В тексте песни содержится мощное послание надежды и поддержки: *“I want you to be alive. You don't gotta die today. [12] / Я хочу, чтобы ты был жив. Ты не должен умереть сегодня”*. Песня затрагивает деликатную тему суицидов, поощряет открытые разговоры о психическом здоровье и предлагает спасательный круг поддержки тем, кто в ней нуждается.

Эти примеры демонстрируют эволюцию тем и взглядов в англоязычных текстах песен. Они иллюстрируют, как музыка служит зеркалом социокультурных изменений, отражая дух разных эпох и предоставляя платформу для общественных дискуссий. Будь то расширение прав и возможностей женщин, борьба с социальной несправедливостью или пропаганда заботы о психическом здоровье, песни отражают меняющиеся взгляды и проблемы общества.

Однако говоря о лирических темах, поднимаемых в текстах англоязычных исполнителей, нельзя не отметить то, что взгляд на некоторые вопросы между представителями американской и британской музыки несколько отличается. Музыка США часто отражает американский культурный контекст с темами индивидуализма, амбиций, успеха и стремления к “американской мечте”. В песнях часто затрагиваются такие темы, как расширение личных возможностей, материализм и торжество достижений. Например, песня Jay-Z “Empire State of Mind” подчеркивает стремления и мечты, связанные с Нью-Йорком. Напротив, музыка Великобритании склонна исследовать темы социальных классов, идентичности и культурного опыта. Такие исполнители, как The Streets с

песней “Dry Your Eyes”, погружаются в повествование о борьбе рабочего класса и душевных терзаниях, обращаясь к повседневному жизненному опыту и социальным реалиям.

2. Эволюция музыкальных стилей также отражает меняющийся социокультурный ландшафт. Музыкальные стили являются отражением социальных и культурных изменений в нашем мире. Они развиваются и обновляются в ответ на новые движения и технологические достижения, как, например, бунтарское появление панк-рока в 1970-х годах или подъем электронной танцевальной музыки (EDM) в цифровую эпоху. Такие жанры, как регги, фолк и хип-хоп, служат выражением культурной самобытности, сохраняя традиции и освещая вопросы социальной справедливости.

Панк-движение конца 1970-х годов, рассмотренное в работе Саймона Фрита [9], возникло как реакция на экономический застой и политическое разочарование. Такие песни, как “London Calling” группы The Clash, отражали характер панка и передавали чувство социальной неустрашенности и неудовлетворенности сложившимся положением вещей. В своей песне исполнители поведают о переживаниях по поводу случившейся в 1979-м году аварии на АЭС Три-Майл-Айленд в штате Пенсильвания, США [19]. Аналогичным образом, развитие хип-хопа в 1980-х годах дало возможность маргинализированным сообществам высказаться, затронув проблемы расизма, бедности и идентичности [7]. Песня группы Public Enemy “Fight the Power” является мощным гимном сопротивления и социальных изменений, исполнители призывают свою аудиторию выступить против расовой дискриминации и экономического неравенства, чего бы это ни стоило.

Музыкальные стили играют важную роль в формировании популярной культуры, влияя на моду и выбор стиля жизни, что видно на примере влияния хип-хопа на модные тенденции. Они также способствуют межкультурному слиянию, объединяя различные музыкальные традиции и способствуя культурному обмену. В конечном итоге, музыкальные стили позволяют выражать, отражать и осваивать постоянно меняющийся социальный и культурный контекст.

3. Язык в песнях не только передает мысль исполнителя, но и отражает культурные особенности того или иного региона. Например, рэп-дискурсы Великобритании и США демонстрируют заметные различия в использовании языка. Британские исполнители часто используют местный сленг, диалекты и выражения, характерные для их региона, в то время как американские исполнители используют свой собственный языковой репертуар. В песне “Vossi Vop” Stormzy использует британский сленг и региональный диалект, чтобы выразить свою уверенность и успех: “*Man'a get money with my friends / We gettin' money with my friends*” [16]. Понятие “man'a” является разговорным вариантом “I am” или “we are”, используемым в британском сленге, а “gettin' money” относится к стремлению к финансовому успеху. Само название песни также отсылает к сленгу, в котором слово “Vossi” используют по отношению к коньяку Courvoisier.

Влияние культурных и социальных изменений на язык, используемый в музыке, очень велико. По мере развития общества меняется и язык, используемый артистами для отражения этих изменений и собственной реакции на них. Культурные и социальные изменения формируют лексику, выражения и выбор языковых средств в музыке, позволяя артистам передавать свои взгляды и устанавливать значимые связи с аудиторией [15].

Язык в музыке служит мощным инструментом для культурной, социальной критики и самовыражения. Например, в периоды политических волнений песни могут содержать более политически окрашенный язык, затрагивающий такие темы, как активизм, неравенство или системные проблемы. В культовой песне Боба Дилана “The Times They Are A-Changin'” исполнитель обращается к социальным и политическим изменениям 1960-х годов: “*Come gather 'round people wherever you roam And admit that the waters around you have grown / Соберайтесь люди, где бы вы ни были И признайте, что воды вокруг вас выросли*” [2]. Использование таких выражений, как “gather 'round”, “admit”, и “waters have grown”, означает призыв к единству и признание меняющихся времен. Также песня Childish Gambino “This Is America” – это сильная критика насилия с применением оружия, расизма и состояния американского общества. В данной песне рассказывается о том, как восприятие чернокожих людей в массовой культуре отличается от того, что они видят в реальности. Это происходит посредством сопоставления радостных припевов и мрачных, агрессивных куплетов. Этот контраст может указывать на то, что в стране происходит смена настроений, когда происходит стрельба. В один момент все население пребывает в шоковом состоянии, а через се-

кунду оно умиротворено и счастливо, вдохновленное тенденциями поп-культуры [5]. Повторение слов “This is America” подчеркивает актуальность послания, а использование сленговых терминов, таких как “my area” или “shake the frame”, придает повествованию аутентичность, отражая язык и опыт артиста и его сообщества.

Более того, культурные и социальные изменения влияют на принятие и эволюцию сленга, просторечия и новых выражений [3; 17]. Эти языковые особенности часто возникают в субкультурах и сообществах, отражая их уникальный опыт и самобытность. По мере культурных сдвигов язык эволюционирует, отражая меняющуюся динамику общества. Артисты, как влиятельные деятели культуры, принимают и распространяют эти языковые изменения через свою музыку.

Например, появление хип-хопа и рэп-музыки в 1970-х и 1980-х годах совпало с ростом афроамериканских и латиноамериканских общин в городах [3; 15]. Язык, используемый в текстах рэп исполнителей, отражал реалии, борьбу и чаяния этих маргинализированных сообществ. Он включал в себя элементы афроамериканского просторечного английского языка (AAVE) и уличный сленг, превращаясь в форму художественного выражения, которая находила отклик у разнообразной аудитории. В песне группы N.W.A “Straight Outta Compton” они используют AAVE и сленг, чтобы показать трудности жизни в криминальном районе. Так, например, в тексте песни можно встретить выражение “a jack move”, что означает ограбление, кражу, или слово “gat”, используемое в отношении огнестрельного оружия.

В песне “Formation” Бейонсе также использует AAVE и сленг, чтобы прославить свое наследие и утвердить свою силу. Использование разговорного языка и ссылок на роскошь и устойчивость отражает меняющийся культурный ландшафт и собственную идентичность Бейонсе как чернокожей женщины: “*I twirl on them haters, albino alligators / El Camino with the ceiling low, sippin' Cuervo with no chaser*” [1]. Здесь видно, что предложение построено грамматически неверно, но это является особенностью AAVE: вместо “I am twirling” Бейонсе использует форму “I twirl”. Далее в тексте песни можно также увидеть намеренное опущение форм глагола to be: “*My daddy Alabama, momma Louisiana / You mix that negro with that Creole, make a Texas bama*” [1]. Слово “bama” использовалось ранее в отношении чернокожих представителей рабочего класса, которые прибыли с севера на юг во время Великого переселения народов, и относится одновременно к терминам расовой и классовой дискриминации. Слово “Creole” в Луизиане используется для обозначения потомков франкофонов, которые в расовой политике штата рассматриваются отдельно от чернокожих [1].

Язык в музыке не статичен, а скорее является динамичным отражением изменений в обществе. Он отражает настроение определенной эпохи, озвучивая культурные движения, политический климат и меняющиеся ценности, а также служит средством, с помощью которого артисты могут комментировать и формировать повествования, связанные с социальными проблемами, культурной идентичностью и личным опытом. По мере того, как культуры и общества продолжают трансформироваться, меняется и язык, используемый в музыке, поддерживая постоянный диалог между артистами и миром, в котором они живут. Через свои тексты музыканты передают пульс общества, повышая осведомленность, бросая вызов нормам и вдохновляя на перемены.

4. Практика исполнения в англоязычной музыке также воплощает социокультурные изменения. Эпатажные и неординарные выступления Дэвида Боуи в 1970-х годах бросили вызов традиционным представлениям о мужественности и размыли границы самоидентичности [4]. Мадонна, известная своими провокационными выступлениями, исследовала темы сексуальности, феминизма и расширения прав и возможностей [8]. Эти артисты раздвигали рамки привычного исполнения, бросая вызов общественным нормам и способствуя культурным изменениям.

Англоязычный песенный дискурс служит отражением социокультурных изменений, улавливая дух времени и выражая чувства как исполнителей, так и слушателей. Благодаря лирическим темам, музыкальным стилям, использованию языка и практике исполнения, музыка служит мощным средством для выражения общественного мнения и культурной критики. Анализируя и интерпретируя песни, исследователи получают ценные сведения о влиянии, трансформации и воздействии социокультурных изменений. С влиянием технического прогресса и расширения возможностей можно наблюдать за тем, как быстро меняется музыка, тексты песен и уровень их исполнения.

Таким образом, богатый спектр англоязычного песенного дискурса представляет собой убедительное окно в социокультурные трансформации нашего времени. Он служит мощной платформой для артистов, с помощью которой они могут выразить свою обеспокоенность, бросить вызов преобладающим нормам и внести свой вклад в продолжающийся культурный диалог. Изучая и анализируя эти песни, мы можем глубже понять постоянно меняющийся общественный и культурный ландшафт и оценить преобразующую силу музыки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Beyoncé – Formation Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/8640216> (дата обращения: 28.04.2023).
2. Bob Dylan – The Times They Are A-Changin' Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/Bob-dylan-the-times-they-are-a-changin-lyrics> (дата обращения: 28.04.2023).
3. Bucholtz, M., Hall, K. (2004). Language and identity. In A. Duranti (Ed.), A companion to linguistic anthropology. Blackwell Publishing. pp. 369-394
4. Buckland, W. (2004). Performing Rites: On the Value of Popular Music. Oxford University Press.
5. Childish Gambino – This Is America Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/Childish-gambino-this-is-america-lyrics> (дата обращения: 28.04.2023).
6. Cohen, S. (2015). The significance of music in everyday life. Routledge.
7. Forman, M., Neal, M. A. (2004). That's the Joint!: The Hip-Hop Studies Reader. Routledge.
8. Fouz-Hernández, S., & Jarman-Ivens, F. (2004). Madonna's Drowned Worlds: New Approaches to Her Cultural Transformations, 1983-2003. Ashgate.
9. Frith, S. (1981). Sound Effects: Youth, Leisure, and the Politics of Rock 'n' Roll. Pantheon Books.
10. Hall, S. (1973). Encoding and Decoding in the Television Discourse. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
11. Johnny Cash – Hurt Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/Johnny-cash-hurt-lyrics> (дата обращения: 28.04.2023).
12. Logic – 1-800-273-8255 Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/Logic-1-800-273-8255-lyrics> (дата обращения: 28.04.2023).
13. N.W.A – Straight Outta Compton Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/Nwa-straight-outta-compton-lyrics> (дата обращения: 28.04.2023).
14. Rentfrow, P. J., Gosling, S. D. (2003). Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. Journal of Personality and Social Psychology, 84(6), pp. 1236-1256.
15. Rose, T. (1994). Black noise: Rap music and black culture in contemporary America. Wesleyan University Press.
16. Stormzy – Vossi Bop Lyrics | Genius Lyrics – URL: <https://genius.com/Stormzy-vossi-bop-lyrics> (дата обращения: 28.04.2023).
17. Tagg, P. (2000). Music's meanings. In S. Frith & L. Marshall (Eds.), Music and Copyright. Edinburgh University Press. pp. 107 – 128.
18. Tarr, B., Launay, J., Dunbar, R. I. (2014). Silent Disco: Dancing in Synchrony Leads to Elevated Pain Thresholds and Social Bonding. Evolution and Human Behavior, 35(5), pp. 4-9.
19. Three Mile Island | TMI 2 | Three Mile Island Accident. – World Nuclear Association – URL: <https://world-nuclear.org/information-library/safety-and-security/safety-of-plants/three-mile-island-accident.aspx> (дата обращения: 21.02.2024).

А.В. Шолохов

### РОССИЯ КАК ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ВСЕЛЕННАЯ (ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

**Аннотация.** В настоящей статье представлен краткий философско-исторический анализ развития уникального феномена российской цивилизации. Автор представляет достижение российским обществом цивилизационного уровня и масштабов как следствие его естественной системной эволюции в процессе перехода от состояния социетальной системы «обычного» масштаба и сложности к состоянию сверхсоциетальной системы, которая, по сути, есть цивилизация высокого уровня системной упорядоченности и резистентности в отличие от цивилизаций более низкого уровня организации.

**Ключевые слова:** цивилизация, общество, государство, культура, система, развитие, резистентность, дисфункциональность.

**RUSSIA AS A CIVILIZED UNIVERSE  
(PHILOSOPHICAL-HISTORICAL ANALYSIS)**

**Abstract.** This article presents a brief philosophical and historical analysis of the development of a unique phenomenon of Russian civilization. The author presents the achievement by Russian society of a civilizational level and scale as a consequence of its natural systemic evolution in the process of transition from the state of a societal system of “ordinary” scale and complexity to the state of a supersocietal system, which, in essence, is a civilization of a high level of systemic orderliness and resistance, in contrast to civilizations lower level of organization.

**Key words:** civilization, society, state, culture, system, development, resistance, dysfunctionality.

Екатерине Великой, российской императрице, в царствование которой российское государство продемонстрировало невиданный рост своего могущества и размера, приписывают утверждение, что «Россия сама по себе Вселенная и никто ей более не нужен». Немка по происхождению, она сумела увидеть то, что ускользало от многих её русских подданных, а именно то, что сверхсложное многообразие российского общества, по сути, переводят его в новое качественное состояние. Это политико-экономическое состояние, наделённость огромными территориями и, соответственно, природными ресурсами, делают её практически самодостаточной. Но в то же время Россия никогда не впадала в состояние изоляционизма, хотя такого рода настроения циркулировали в среде русского боярства. Россия всегда активно контактировала с другими государствами и народами и в экономическом, и в военно-политическом отношениях. При этом, что характерно для всей истории русского и затем российского государства, так это то, что никогда не ставилось целью физическое или культурное уничтожение народов, которые в составе соответствующих государств так или иначе оказывались военными противниками России и, будучи побеждёнными, включались в состав российского государства. Наоборот, этим народам предоставлялась возможность сохранять свою культурную самобытность (казанские и крымские татары, например), а во многих случаях и определённую административную автономию (Бухарский эмират, Царство Польское др.).

Россия всегда была щедра со своими союзниками и великодушна по отношению к побеждённым врагам. Причём часто такое великодушие воспринималось побеждёнными врагами как слабость, а их собственное поражение как некая несчастливая случайность (типичный пример, это ссылки французов и немцев на «генерала Мороза»). Это заблуждение бытует в высших кругах лидеров западного мира и сегодня. Но наиболее мудрые и дальновидные политики уровня государственного деятеля всегда рассматривали Россию или как выгодного союзника (Де Голь, Коль, Шрёдер, Миттеран, Бранд), или как противника, военное противостояние с которым смертельно опасно. Отто фон Бисмарк, «отец отечества», объединившейся Германии говорил: *«Не надейтесь, что единожды воспользовавшись слабостью России, вы будете получать дивиденды вечно. Русские всегда приходят за своими деньгами. И когда они придут – не надейтесь на подписанные вами иезуитские соглашения, якобы вас оправдывающие. Они не стоят той бумаги, на которой написаны. Поэтому с русскими стоит или играть честно, или вообще не играть»* [2, 79].

Российский политический класс осознавал себя как правящий класс империи вселенского масштаба достаточно долго в процессе продолжительного расширения и усложнения российского общества, когда русское государство эволюционировало от состояния моноэтнического государства русских до состояния полиэтнического российского государства в процессе отстаивания собственной независимости, экономических, культурных и политических интересов, территориальных приобретений в различного рода конфликтах как с иностранными государствами, так и народами, находившимися на догосударственном уровне развития [4].

Территориальное расширение и усложнения общества за счёт включения народов с иной культурой и уровнем развития ставил перед правящим классом трансформирующегося из русского в российское общество сложную дилемму: ассимилировать (или уничтожить) побеждённые на-

роды и их культуры по примеру европейских соседей или включить их в свой социум, с необходимостью установить с ними сбалансированные социальные отношения для поддержания системного динамического равновесия, и, тем самым, с неизбежностью усложнить сам социум, а значит и систему государственной регуляции общества в его новом гораздо более сложном системном состоянии. Выбор в пользу последнего варианта положил начало эволюционной трансформации русского моноэтнического общества в российское полиэтническое общество, а русского национального государства в российское многонациональное государство-империю. Можно считать, что начало этой эволюции было положено в эпоху одного из величайших государей России Ивана IV Грозного [3].

Последовавшие за его царствованием территориальные расширения только продолжили системное усложнение российского социума и по количеству составлявших его элементов, и по количеству новых системных связей между ними. Рос как масштаб системы российского социума, так и системные уровневые порядки. В свой состав развивающаяся российская империя-цивилизация включала народы, находившиеся на догосударственном или околосударственном уровне развития (ханты, манси, кумыки, ижора и многие другие). Ряд развитых государств с древней самобытной, а подчас уникальной культурой, потерпевших поражение (Польша, Казанское, Астраханское, Крымское ханства) или избавленных от реальной перспективы физического истребления (Грузия, Армения) полностью или частично вошли в состав империи. И даже те народы, которые изначально были враждебны, например такие, как поляки, волжские и крымские татары, получили возможности для развития свой культуры, экономики, личной карьеры, включая государственную, в том числе, военную службу. Яркими примерами тому могут служить блестящие военные карьеры генерал-майора Феликса Антоновича Круковского, наказного атамана крупного Кавказского линейного казачьего войска, и генерала от кавалерии Адама Адамовича Ржевуского, командующего войсками Киевского военного округа. Российская власть даже в отношении активных противников среди поляков давала шанс на ресоциализацию и нормальную жизнь в качестве добропорядочного подданного. Как, например, Янковский Михаил, участник очередного масштабного антироссийского восстания. После каторги и помилования стал успешным предпринимателем, а наука стала второй страстью Янковского после коммерции.

Системное усложнение всего российского социума как суперсистемы (или, по-другому, социетальной системы в терминологии Парсонса) естественным образом инспирировало процесс колоссального усложнения теперь уже российской культуры, делая её в большей или меньшей степени аттрактором для культур всех народов. Российская культура вбирала в себя огромное количество культурных элементов народов, вошедших в состав империи, становящейся цивилизацией. Особенно наглядно это просматривается на примере казачьих субкультур. Так показателен пример культуры кубанского казачества, длительное время соприкасавшейся с культурой кавказских народов притом, что значительная часть ядра этого казачества была составлена из запорожских казаков-переселенцев, чей малороссийский диалект русского языка стал основным вариантом речи кубанских казаков, а культура одежды и питания во многом повторила и развила кавказские элементы [1].

Стоит отметить, что высокоразвитые культуры народов, обладавших до вхождения в состав империи собственной государственностью, испытывая воздействие русской культуры, сохранили при полной поддержке российского государства свою самобытность и перспективу успешного существования в будущем, что наше настоящее полностью подтверждает (Армения, Грузия, Молдавия, прибалтийские государства, включая Финляндию, культуры народов Средней Азии и др.). А если и происходило исчезновение такого важного элемента культуры, как язык, то только в связи с его неиспользованием самими носителями как маловостребованным в новых реалиях, хотя сама культура никогда не подвергалась со стороны российского государства (на всех исторических этапах его существования) каким-либо репрессиям. Более того, в советский период истории и сейчас и языки, и культуры так называемых малых народов находятся под внимательным научным и государственным мониторингом с целью их сохранения и поддержки.

Следует указать и на то важное обстоятельство, что ресурсообеспеченность, обусловленная обширностью территории формирующейся империи и количеством природных ресурсов, находящихся на ней, позволили российскому социуму и его государству, по сути, стать в этом отно-

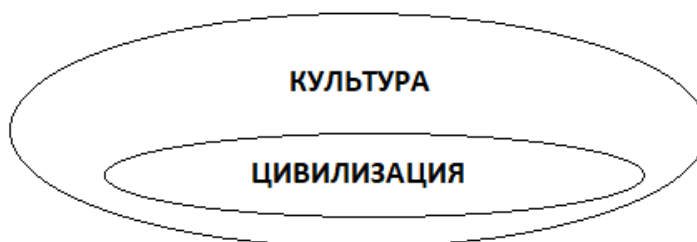
шении самодостаточными и независимыми практически ото всего мира, и, тем более, от отдельных государств и цивилизаций. Можно утверждать, что возник феномен государства-цивилизации [5].

Рассматривая цивилизации, существовавшие и существующие сейчас, сравнивая их истории и структуру с российской, можно сказать, что нечто подобное можно усмотреть только на примерах такого государства-цивилизации, как Китай, и современного объединенного государства-цивилизации, как Индия, а в античности нечто сходное можно увидеть в римском государстве-цивилизации. Все остальные древние и современные цивилизации существовали и существуют как конгломераты сменяющих друг друга составов государств и их коалиций, объединённых общими цивилизационными признаками.

Характеризуя российское общество как цивилизацию, необходимо сформулировать критерии такой оценки и определить их содержание.

Большое число авторов работ, посвящённых философским и социологическим проблемам цивилизаций, часто оперируют понятиями «цивилизация» и «культура» как взаимозаменяемыми. Однако это далеко не так. Каждая цивилизация содержит в себе культуру, но далеко не каждая культура дорастает до уровня цивилизации (даже если и соглашаться с утверждением Тойнби о том, что цивилизация есть последний этап существования данной культуры). Всем специалистам известны такие понятия, как «культура ямочно-гребенчатой керамики» догосударственных доисторических обществ, существовавших в каменном веке на северо-западе Европы, аренбургская культура, хэнтэйская культура и т.п. Все они, несомненно, являются культурными феноменами разных обществ, но имеющих общие характерные черты, например, в технологиях изготовления орудий, украшений, жилищ и т.д. и способах их использования.

То есть с точки зрения логики соотношение этих понятий выглядит следующим образом (см. рис 1).



**Рис. 1. Соотношение понятий «культура» и «цивилизация» по схеме Эйлера**

Даже, исходя из требований формальной логики, мы видим, что цивилизации как элементы подмножества «цивилизация» множества «культура» должны обладать рядом дополнительных характеристик, которые отсутствуют у других элементов множества культура. В их совокупности мы позволяем себе определять цивилизацию как культуру высокого уровня развития и высокой сложности. Конечно, ряд критериев уже давно сформулирован и практически никем не оспаривается. Это наличие городского образа жизни и государственная организация социальных структур, выполняющих функции интеграции и регуляции в данном обществе. Уже сам город как социальный феномен высокого уровня защиты и жизненного комфорта предполагает концентрацию в нём высокотехнологичных социально значимых видов деятельности, и, прежде всего, таких, как управление, военное профессиональное дело, правосудие, оптовая торговля, ремесленная производственная деятельность высокотехнологического уровня, религиозная профессиональная храмовая деятельность, искусство и т.п. При этом выполнение функций социальной интеграции и социальной регуляции в требуемой сложной форме для ставшего масштабным и сложным (социально расслоённым) социума стало уже невозможно качественно выполнять в рамках родоплеменной организационной форме. Явно требуется более высокое качество, обеспечить которое возможно только лишь на основе специализации, а значит, профессионализации. Именно это становится одним из ключевых факторов, инспирирующих начало процесса трансформации родоплеменного института управления и власти в новый социальный институт государства. Часто именно государ-



ственность как качественное состояние общества обозначают как некую черту перехода общества в состояние цивилизации. Но вряд ли с этим можно согласиться, рассматривая раннерабовладельческие и раннефеодальные государства. Вряд ли эти государства представляли собой то, что принято считать цивилизацией. Например, античные государства и культуры рассматриваются через цивилизационную призму только лишь тогда, когда речь начинает идти об эллинистической цивилизации, то есть о конгломерате государств, объединённых общей для них греческой основой культуры правящего и отчасти среднего классов, как ведущих ключевых элементов негреческих государств, вошедших в орбиту эллинистической культуры. Даже не сама Греция с её набором этнических греческих государств, есть эллинистическая цивилизация, а только лишь Греция с целым набором иных эллинизированных народов в составе негреческих по происхождению государств. Инаковость, но объединённая общностью сходства культур и государственности. Если взглянуть на это с точки зрения теории систем, то можно видеть, что это означает возрастание системной сложности за счёт включения в систему элементов другого содержания и динамики их функционирования, что требует от системы поиска, нахождения и реализации решения по установлению нового, но всё равно сбалансированного динамического равновесия для сохранения своей системной эффективности, основанной на положительном синергизме системных связей элементов системы между собой. Эллинистическая и римская цивилизации нашли и реализовали, каждая по-своему, такие решения. Эллины не разрушили культуры Древней Персии, Древнего Египта. Римляне не разрушили культуру Древней Греции. Они включали их в свой состав и адаптировали под себя, но при этом сами адаптивно менялись по мере необходимости. Римляне честно называли греков своими учителями.

Так называемая Византия, а по сути, продолжавшая своё существование Римская империя, подданные которой и ощущали себя, и называли себя римлянами (или как говорили наши древнерусские предки – ромеями), тоже была официально билингвальной, а фактически грекоговорящей. И если с большой оговоркой принять для феодального периода Римской империи этот термин, лицемерно предложенный и введённый в оборот западноевропейскими авторами, чтобы таким образом поддержать претензии Западной Европы на право первородства наследования великой античной культуры Рима, то можно видеть, что Византия-Восточная Римская империя в полном соответствии с римскими принципами продолжила свою имперскую цивилизационную политику. И так же как и Западная Римская империя столкнулась с аналогичным вызовом варваров, но не германских, а тюркоязычных и славянских народов.

Зарождающийся феномен русского государства, тесно взаимодействуя с культурой великой римской цивилизации, не прекращавшей своего существования более двух тысяч лет, и ставшего свидетелем её трагического завершения (в том числе, по причине подлого предательства и прямого военного нападения западноевропейских государств), воспринял христианизированный вариант римской государственности и культуры, сформулированный в постулате – «*Москва – третий Рим, и четвёртому не бывать*», утверждая тем самым свою непоколебимую приверженность цивилизационной идеи.

Преодолев в своём национальном варианте русской государственности все барьеры, связанные с угрозой потерь территорий, самого суверенитета, вообще распада как государства и русской культуры, русский социум в полной поддержке своего государства подошёл в период эпохи Ивана IV Грозного к своей цивилизационной миссии. Началось наполнение русского социума инокультурными элементами: инорелигиозными, иноязычными иноэтническими. Этот рост государства и его постепенная трансформация из моноэтнического русского государства в полиэтническое российское государство продолжался в течение веков. То есть ни о какой искусственности здесь речи не идёт. Постепенно апробировались различные варианты и отбирались и закреплялись наиболее удачные и эффективные решения. И даже знаменитые реформы Петра I продолжали эту тенденцию. Их особенность заключалась не в изменении сути процесса, а в придании значительного ускорения этим процессам в стремлении максимально быстро приблизить уровень технологического и социального развития российского социума к уровню основных цивилизационных конкурентов из Европы, поскольку эти конкуренты всегда отличались недобросовестностью.

В итоге процесса трансформации национального русского государства в многонациональное российское государство-империю, Россия как социум обрела в своё распоряжение практиче-

ски все виды природных ресурсов, имеющих значение для развития экономики в объёмах достаточных не только для текущего периода, но и в самых далёких периодах будущего. Развиваясь, Россия сформировала высочайший уровень резистентности как к внешним, так внутренним разрушительным и дисфункциональным факторам, что показал опыт её вовлечения в катастрофические события двух мировых войн и период гражданской войны, самой разрушительной в истории человечества (восемь миллионов погибших и три миллиона эмиграции).

Можно сделать вывод, что высочайший уровень российской культуры и её полиэтническая системная многосоставность, экономическая, ресурсная и оборонная самодостаточность, полный государственный суверенитет обуславливают возможность существования российского социума и его успешного развития практически в любых вариантах развития всего остального человечества в целом и в его отдельных цивилизационных комплексах при том, что российское общество легко находит взаимовыгодный вариант уважительного взаимодействия с любыми государствами и их объединениями и народами, с любыми другими цивилизациями, сохраняя при этом свой российский цивилизационный код. Поэтому если считать, что цивилизация как вселенная самодостаточна, то, конечно же, **Россия как цивилизация – это вселенная.**

Когда мы говорим о том, что необходимо познание истории общества – это, по сути, речь идёт о том, что мы готовим себя к пониманию своего настоящего с установлением неких границ того, что мы считаем настоящим, а что подверглось так называемой музеефикации, то есть мы это понимаем, видим, но осознаём, что «музеефицированные» элементы (даже присутствующие в нашем окружении) перестали быть востребованы подавляющим большинством современников. Что история, а что ещё есть наша современность в условиях ускоряющегося развития постоянно тревожит поколения, которые перешагнули «возраст Христа» и начали рефлексировать не только своё предполагаемое будущее, но и свою историю в её детерминации своего текущего настоящего в его потенциальной детерминации будущего, другими словами, тех поколений и тех личностей, которые освоили «взрослое» рефлексивное мышление. Так и в целом всё общество ценит и умеет рефлексировать историю, чтобы установить границы своего текущего настоящего, которое всегда «размыто» во времени от некоторого момента «вчера» через момент «сейчас» до некоторого момента в «завтра», когда оно становится социально зрелым, то есть достигает в развитии своей государственности цивилизационного уровня. Российское общество этого состояния достигло, о чём свидетельствует само его состояние по-настоящему цивилизационного уровня, а также вся совокупность исторической и философско-исторической мысли собранная в работах выдающихся российских историков, философов и социологов за последние пять веков [6].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехнович, А.С. Цивилизационные проекты и российская цивилизация // Вестник Российского философского общества. – 2020. – № 3 – 4 (93-94). С. 15–25.
2. Бисмарк, О. Мысли и воспоминания: – М.: Соцэкгиз, 1940–1941– в 3 т. –1941–212 с.
3. Данилов, А.Н. Системообразующая миссия культуры // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2023. – Т. 23. – № 2.– С. 368–377.
4. Егорова, Л.И. Российская цивилизация: становление и развитие // Вопросы политологии. 2019.– Т. 9. № 10 (50).– С. 2096–2101.
5. Кожевникова, М.Н. Российская цивилизации, менталитет и стратегические задачи образования // Социум и власть. – 2017.– № 4 (66).– С. 36–42.
6. Шолохов, А.В. Философия как методология реконструкции истории / Шолохов А.В. и др.; под общ. ред. д-ра филос. наук Шолохова А.В. – Ростов-на-Дону: Изд-во НМЦ «Логос». – 2019. – 104 с.

## Раздел V. ПРАВО

И.А. Гдалевич

### ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ НАЕМНИЧЕСТВА

**Аннотация.** В данной статье рассматривается правовой статус наёмников в современном мире. Понятие наёмника и перечень лиц, которые являются наёмниками. Наёмнические кампании, находящиеся как за гранью закона, так и являющиеся вполне легальными. Вытекающие из данных отличий нюансы вышеупомянутого правового статуса ввиду их членства в данных организациях и разности восприятия членом этих организаций международным правом.

**Ключевые слова:** наёмник, ЧВК, международное право, национальное право, оружие, комбатанты, гражданские лица.

I.A. Gdalevich

### POLITICAL AND LEGAL ANALYSIS OF MERCENARY ACTIVITIES

**Abstract.** This article examines the legal status of mercenaries in the modern world. The concept of a mercenary and the list of persons who are mercenaries. Mercenary companies that are both outside the law and are legal. The nuances of the above-mentioned legal status arising from these differences due to their membership in these organizations and the difference in the perception of members of these organizations by international law.

**Key words:** mercenaries, PMCs, international law, national law, weapons, combatants, civilians.

В последнее время в связи с геополитической обстановкой интерес к «солдатам удачи» постоянно растёт. Однако, несмотря на длительную историю наёмников в частности и институт наёмничества в целом, в международном праве они остаются своеобразным серым пятном. Пожалуй, нельзя найти ни одного вооружённого конфликта где не было бы наёмников. Будучи связанные путами контракта, они отстаивают интересы своего нанимателя, не являясь представителями этого самого нанимателя, что очень удобно для заказчиков данных услуг и обуславливает популярности людей, предоставляемых определённые услуги. Гарантом их верности является высокое денежное вознаграждение, которое служит наёмникам и как своеобразная зарплата, и как страховка жизни «джентльмена удачи». Для того, чтобы понять, какие услуги они предоставляют и как происходило их возрождение. Рассмотрим, как менялось понятие «наёмник» в XX-XXI веках и определим, каким образом запрещённые международным правом наёмные солдаты стали охранять конвои ООН и получили доступ к передовым технологиям и инновациям в сфере военных технологий.

Начнём с определения понятия «наёмник» и его правовой статус, которые наиболее полно были представлены в Дополнительном протоколе к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года, касающемся защиты жертв международных вооружённых конфликтов (Протокол I) от 8 июня 1977 г. и даётся в статье 47 (Далее – Протокол):

1. Наемник не имеет права на статус комбатанта или военнопленного.
2. Наемник – это любое лицо, которое:
  - а) специально завербовано на месте или за границей для того, чтобы сражаться в вооружённом конфликте;
  - б) фактически принимает непосредственное участие в военных действиях;
  - в) принимает участие в военных действиях, руководствуясь, главным образом, желанием получить личную выгоду, и которому в действительности обещано стороной или по поручению стороны, находящейся в конфликте, материальное вознаграждение, существенно превышающее

вознаграждение, обещанное или выплачиваемое комбатантам такого же ранга и функций, входящим в личный состав вооруженных сил данной стороны;

г) не является ни гражданином стороны, находящейся в конфликте, ни лицом, постоянно проживающим на территории, контролируемой стороной, находящейся в конфликте;

д) не входит в личный состав вооруженных сил стороны, находящейся в конфликте; и

е) не послано государством, которое не является стороной, находящейся в конфликте, для выполнения официальных обязанностей в качестве лица, входящего в состав его вооруженных сил [1].

Прокомментируем данную статью и её пункты. Первое – наёмник не имеет статуса комбатанта, таким образом происходит своего рода оказия, так как наёмник практически полностью соответствует статусу комбатанта по 3 из 4 пунктов, данных ещё в IV Гаагской конвенции о законах и обычаях сухопутной войны от 1907 года [4, статья 1]. Приведём данные пункты: 1) имеют лицо, ответственное за своих подчинённых. Безусловно, наниматель таким лицом являться не может, значит, данным лицом выступает лицо, которая и осуществляет командные функции. Любая наёмническая организация имеет лидера или капитана, даже если наёмник прибыл на территорию государства в одиночку, то в ближайшем будущем он прибьётся к какому-либо уже сформированному отряду или группе до вступления в боевые действия, так проще выжить. Наиболее часто найм осуществляется уже сформированных наёмнических кампаний или ЧВК, о них речь пойдёт в будущем. 2) Имеют определённый явственно видимый отличительный знак. Каждая наёмническая кампания или ЧВК имеют свою эмблему, что позволяет им осуществлять коммуникацию между собой или иными вооружёнными формированиями, задействованными в боевых действиях. 3) Открыто носят оружие. Как правило, наёмники нанимаются со своим оружием и не расстаются с ним до конца своей командировки, а учитывая то, что нанимают их для ведения боевых действий, ношение оружия является будничной необходимостью для «джентльмена удачи» в любое время суток. Представители ЧВК же имеют легальное право на ношение личного стрелкового оружия, что полностью соответствует содержанию данного пункта. Единственное, что точно не исполняется наёмниками, то это 4 пункт, который гласит: «Соблюдают в своих действиях законы и обычаи войны». Наёмники вне закона, они не могут удовлетворять традициям ведения войны, так как войну могут вести либо добровольцы-ополченцы, либо регулярная армия. То есть, для статуса комбатанта, наёмник должен быть гражданином страны, за сторону которой он воюет. Это перекликается с подпунктом «г» 2 пункта статьи 47 Протокола. Не помогает наёмникам в данном вопросе и национальное законодательство, например, России, где есть статья УК РФ о наёмничестве, влекущая за собой реальный тюремный срок [3, статья 359]. В целом, наёмничество является уголовно наказуемым деянием в большинстве стран мира, что, впрочем, не мешает им пользоваться услугами ЧВК. Невозможность выполнения данного последнего условия, является причиной, по которой наёмник был лишён права быть комбатантом, что, на наш взгляд, только укрепило его положение на рынке военного ремесла и дало толчок к дальнейшему развитию данной отрасли.

Второй пункт можно кратко охарактеризовать как набор признаков, которым должно обладать лицо, для того чтобы получить статус наёмника. Несоблюдение даже одного подпункта является основанием для того, чтобы лицо не было признано наёмником. Наиболее уязвимым оказался подпункт «б» – фактическое участие в боевых действиях. Данная лазейка позволит в дальнейшем предоставлять услуги «солдат удачи» совершенно легально, что вкупе с невозможностью наёмниками получения статуса комбатанта вызовет саму настоящую правовую и этическую проблему. Другими отличительными признаками наёмника является: вербовка в-третьих странах для участия в боевых действиях, значительное материальное вознаграждение, отсутствие гражданства или резидентства в одной из противоборствующих сторон, не подчинённость командованию одной из регулярных армий противоборствующих сторон. Для того чтобы понять, почему вышеупомянутые факты стали основополагающими в современном понимании правового статуса наёмника, необходимо рассмотреть организацию наёмнических кампаний и тот спектр услуг, которые они оказывают.

Изначально наёмнически кампании предлагали своё участие в боевых действиях как отдельное воинское подразделение, способное выполнять те или иные боевые задачи как самостоятельно, так и вместе с «союзниками». В основном это было непосредственное участие в боевых действиях. Зачастую, это было основным видом заработка таких кампаний «вольных стрелков» Данные

кампании собирались стихийно вокруг какого-либо харизматичного лидера, который и являлся командиром формируемого отряда. Пик действий таких организаций пришёлся на 60-70 года прошлого века и были связаны с двумя историческими фактами: 1) большим количеством ветеранов, оставшихся после прошедших войн (Вторая Мировая война, Корейская война, Вьетнамская война), 2) стремление ряда европейских стран сохранить свою колониальную гегемонию без вреда для своей репутации. Предложение нашло спрос и сработало рыночный механизм, если есть услуги, которые покупают, зачем отказываться от их продажи? Всё это привело к быстрому развитию данных компаний наёмников, которые, впрочем, столь же быстро стали распадаться. Однако, государства и корпорации увидели в них потенциал. Более того, сами наёмники увидели в этом потенциал. Как говорилось выше, наёмники защищают интерес заказчика не от его имени. Значит, способны выполнять разную работу, где использование регулярной армии было либо невозможно, либо сопряжено с рисками, а наличие среди наёмников большого количества высококлассных специалистов предопределило это развитие в сторону предоставления военных услуг для третьих стран.

Данная мысль привела к появлению ЧВК и ЧВОК. Как правило, наёмники могут действовать самостоятельно или в организациях известных как ЧВК и ЧВОК. Однако не все работники ЧВК и ЧВОК являются наёмниками. Таким образом, в случае если государство-наниматель на период действия договора с ЧВОК сделает её подразделения частью своей армии, то ЧВОК теоретически может стать комбатантом и принять непосредственное участие в боевых действиях. Однако на практике государства не идут на этот шаг, да и вряд ли когда-нибудь пойдут. В глазах заказчиков это лишит ЧВК всех выгод и преимуществ (это меняет всю экономику взаимоотношений, перекладывая финансовые риски на государство). Вместо оперативного заключения контракта с возможностью расторгнуть его в любой момент придётся запускать продолжительный процесс включения сотрудников ЧВОК в состав армии, и процесс этот, скорее всего, потребует одобрения национального парламента. И самое главное – именно государство будет отвечать за все противоправные действия сотрудников ЧВОК.

Также не стоит забывать, что заказчиками ЧВОК помимо государств могут выступать и физические лица, и бизнес структуры, и международные организации, которые не обладают вооружёнными силами. И поэтому применение этой нормы на практике маловероятно. Таким образом, наёмником является всегда довольно узкий круг лиц. Основным обязательством у наёмников является выполнение пунктов заключенного контракта. Все наёмники, так или иначе подписывают этот контракт. В основном в обязанности наёмников входит определённый спектр выполняемых в ходе боевых действий задач.

Некоторые исследователи ставят между ними (ЧВК и ЧВОК) равенство, некоторые, напротив, утверждают, что это разные организации. Нас же больше интересует тот правовой статус, которым обладают члены данных организаций и те услуги которые они оказывают. Произошла смена основной деятельности наёмников, переставших быть наёмниками юридически. Как уже упоминалось выше в Протоколе, наёмником является лицо, принимающее непосредственное участие в боевых действиях, следовательно, если кампания не будет принимать этого самого участия в боевых действиях, то и наёмниками являться они не будут. Сфера деятельности, да и сама деятельность остались теми же, только теперь создавалось юридическое лицо, которое оказывало военные услуги. Как правило в договорах появились предложения об обучении личного состава, разминированию местности испытанию опытных вооружения и защитного снаряжения, проектировка новых видов вооружения и средств ведения боевых действий. Сами наёмники получили название военспецов и теперь не боялись закона, ведь теперь они не могли быть привлечены за наёмничество, так как не соблюдается 2 пункт подпункт «б» 47 статьи Протокола. Это привело к ещё одному возможному правовому статусу людей, задействованных в данной сфере деятельности – лица, сопровождающие армию [11], что несёт иное восприятие данных лиц в контексте изучаемой темы и позволяет им претендовать на статус военнопленного в случае плена.

Как уже говорилось выше, члены ЧВК обладают правом на ношение огнестрельного гладкоствольного, нарезного оружия, средств индивидуальной защиты, средств подавления и иных средств для выполнения поставленных задач (например, по обучению стрельбе или строевой подготовке) или самообороны. Однако, участие члена ЧВК (ЧВОК) в перестрелке автоматически при-

водит к участию в боевых действиях. Также наличие у членов ЧВК (ЧВОК) личного стрелкового оружия может принимать форму участие в боевых действиях непосредственно, что, в случае выполнения пунктов 47 статьи, автоматически делает этого представителя ЧВК (ЧВОК) наёмником, но не делает наёмниками других представителей кампании-нанимателя данного сотрудника ЧВК (ЧВОК). Это свидетельствует о тонкой грани между данными лицами и позволяет говорить о их некой тождественности между собой, что говорит в пользу того, что наёмник может обладать различным правовым статусом в зависимости от того, какие функции он выполняет, в составе какой организации он выполняет эти функции и на территории какого государства он осуществляет свою деятельность. Можно только согласиться, что не все работники являются наёмниками, так как наличие штаб-квартиры организации нуждается в обслуживании гражданской администрации, далёкие от той сферы деятельности, которой занимаются ЧВК (ЧВОК)

Таким образом, мы можем выделить два возможных правовых статуса, в которых может находиться так называемый «солдат удачи»:

1. Незаконный комбатант/гражданское лицо.
2. Лицо, сопровождающее армию.

Как уже упоминалось выше, в международной практике сложилось два статуса для лиц, находящихся в зоне боевых действий: комбатант и нонкомбатант (гражданское лицо). Таким образом, ликвидация наёмника может привести к такому казусу, когда комбатант, то есть военный, ликвидирует гражданское лицо, то есть наёмника, что может привести к казусу, учитывая, что наёмники редко жалуются на снаряжение или нехватку боевого опыта. Сложнее ситуация выглядит в случае пленения наёмника, так как по Протоколу будучи невозможным получения для него статуса комбатанта препятствует пленению «солдата удачи». Как вариант, взятие наёмника под стражу и последующий суд, который назначит меру наказания для лица, совершившего преступление. Не менее удручающим выглядит и тот факт, что зачастую, доказать вину лица в наёмничестве крайне сложно, только недавно начались дела, которые несли под собой реальные тюремные заключения. Минусом данного правового статуса может быть невозможность лица вернуться по окончании боевых действий из плена ввиду фактического отсутствия возможности плена для данного лица.

Более интересным выглядит второй выделенный статус, так как при некоторых действиях он может измениться на первый. Сам же этот статус наделяет члена ЧВК (для которых он и характерен) статусом нонкомбатанта, однако, лицо, сопровождающее армию может быть взято в плен. Соответственно, по окончании боевых действий лицо обязано быть возвращено на родину, также оно получает полагающиеся ему содержание и сношения с внешним миром, а также невозможность наказания данного лица за незаконную деятельность, ввиду отсутствия таковой у него. Однако, как говорилось выше, при определённых обстоятельствах лицо может быть признано наёмником и в таком случае статус военнопленного у этого лица будет аннулирован ввиду невозможности признания данного лица комбатантом. Зависит это от тех функций, которое лицо выполняло как по контракту, так и в реальности, ввиду того. Что лицо могло переходить рамки контракта, возможно, для выполнения настоящего, а не юридического контракта. Также этот статус порождает ещё одно противоречие, по которому член регулярной армии на такой же должности, как и член ЧВК (ЧВОК) является комбатантом, что окончательно вызывает вопросы о целесообразности данного Протокола и ставит вопрос об уточнении статуса членов ЧВК.

Как мы можем наблюдать, наёмник обладает различными правовыми статусами, которые зависят от тех функций, которые он выполняет, от той организации, которую он представляет. Ожидать унификации понятия наёмник не стоит, собственно, как легализации или окончательного запрета на осуществление данных услуг, направленных на оказание подготовки или участия в боевых действиях, так как данный феномен существует давно и устраивает большинство игроков на рынке войны за деньги, такое положение вещей будет оставаться очень долго, а люди, которые едут на войну для заработка денег, всё также будут являться нонкомбатантами, ведь это очень выгодно для их нанимателей, и серое пятно всё также останется серым пятном без какого-либо адекватного правового статуса. Возможным выходом из сложившегося положения могло стать временное принятие данных организаций в регулярную армию, но это бы только нивелировало получаемые от них плюсы, что также наводит на мысль о невозможности юридического урегулирования их статуса в международном гуманитарном праве.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дополнительный протокол к Женевским конвенциям от 12 августа 1949 года, касающийся защиты жертв международных вооруженных конфликтов (Протокол I) от 8 июня 1977 г [Электронный ресурс]. <https://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540377/> [дата обращения: 03.04.2024].
2. Международная конвенция о борьбе с вербовкой, использованием, финансированием и обучением наемников [Электронный ресурс] <https://www.un.org/ru/documents/declconv/conventions/mercen.shtml> [дата обращения: 03.04.2024].
3. Уголовный кодекс Российской Федерации (УК РФ) [Электронный ресурс] <https://base.garant.ru/10108000/> [дата обращения: 03.04.2024].
4. IV Гагская конвенция о законах и обычаях сухопутной войны 1907 года с приложением: «Положение о законах и обычаях сухопутной войны»: [Электронный ресурс] Министерство обороны Российской Федерации [https://doc.mil.ru/documents/quick\\_search/more.htm?id=11967448%40egNPA#txt](https://doc.mil.ru/documents/quick_search/more.htm?id=11967448%40egNPA#txt) [дата обращения: 03.04.2024].
5. Женевская Конвенция о защите гражданского населения во время войны 1949 года : Министерство обороны Российской Федерации [Электронный ресурс] [https://doc.mil.ru/documents/quick\\_search/more.htm?id=12093328%40egNPA](https://doc.mil.ru/documents/quick_search/more.htm?id=12093328%40egNPA) [дата обращения: 03.04.2024].
6. Женевская конвенция от 12 августа 1949 года об обращении с военнопленными – Конвенции и соглашения – Декларации, конвенции, соглашения и другие правовые материалы [Электронный ресурс] [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/geneva\\_prisoners.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/geneva_prisoners.shtml) [дата обращения: 03.04.2024].
7. Международный правовой статус наемников и проблема принадлежности сотрудников частных военных и охранных компаний к наемникам [Электронный ресурс] <https://www.sovremennoepravo.ru/m/articles/view/Международный-правовой-статус-наемников-и-проблема-принадлежности-сотрудников-частных-военных-и-охранных-компаний-к-наемникам> [дата обращения: 03.04.2024].
8. Мировое и российское регулирование деятельности частных военных организаций [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovoe-i-rossiyskoe-regulirovanie-deyatelnosti-chastnyh-voennyh-organizatsiy> [дата обращения: 03.04.2024].
9. Правовой статус наемника: проблемы законодательного регулирования [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoy-status-naemnika-problemy-zakonodatelnogo-regulirovaniya/viewer>
10. Частные военные компании в России [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/chastnye-voennye-kompanii-v-rossii/viewer> [дата обращения: 03.04.2024].
11. РСМД: «Псы войны» и международное право [Электронный ресурс] <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/-psy-voyny-i-mezhdunarodnoe-pravo/> [дата обращения: 03.04.2024].

О.А. Курилкина, Т.П. Агафонова, Р.Г. Магомедханов

## УГОЛОВНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**Аннотация.** В работе исследуется уголовно-правовое регулирование ответственности несовершеннолетних. Важнейшими факторами уголовной ответственности несовершеннолетних являются факторы, влияющие на развитие преступности несовершеннолетних. В связи с чем авторы анализируют уголовно-правовые проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** несовершеннолетний, уголовное право, ответственность, наказание, преступление, предупреждение, уголовный закон.

О.А. Kurilkina, T.P. Agafonova, R.G. Magomedkhanov

## CRIMINAL LEGAL PROBLEMS OF PREVENTING JUVENILE DELINQUENCY

**Abstract.** The work examines the criminal legal regulation of the responsibility of minors. The most important factors in the criminal liability of minors are the factors influencing the development of juvenile delinquency. In this connection, the authors analyze the criminal legal problems of preventing juvenile delinquency.

**Key words:** minor, criminal law, responsibility, punishment, crime, prevention, criminal law.

В настоящее время внимание учёных и экспертов привлекает проблема распространения преступности среди несовершеннолетних лиц, поскольку данная категория граждан является наименее защищённой социальной частью населения государства. Преступность несовершеннолетних носит корыстный характер и зачастую сопряжена с насильственными действиями и жестокостью. Наибольшая доля преступлений несовершеннолетними совершается в состоянии алкогольного опьянения, а также в группе, что усугубляет тяжесть совершаемых преступных деяний. Важно подчеркнуть, что каждое третье преступление совершается в соучастии с взрослыми. Согласно официальным статистическим данным в Российской Федерации достаточно велико количество преступлений среди подрастающего поколения. Так, по результатам 2022 года было раскрыто 7761 преступлений, которые были совершены подростками, а также 3000 преступлений, совершенными детьми, не достигшими возраста привлечения к уголовной ответственности. Рассмотрим также структуру преступности несовершеннолетних: при этом статистика по видам преступлений такова: 56,8 процента – хищения и кражи, 11,9 процента – связанные с наркотиками, 9,2 процента – автоугоны, 3,5 процента – изнасилования и насильственные действия, 1,6 процента – убийства [1].

Важно подчеркнуть, что в настоящее время прослеживается динамика снижения общего объёма преступности среди несовершеннолетних лиц, а также прослеживается динамика снижения общего числа тяжких насильственных преступлений, совершённых подростками. Вместе с этим, эксперты и ученые полагают, что такая динамика характеризуется ростом латентности преступлений, совершаемых несовершеннолетними, а также демографическим кризисом.

Проблема преступности несовершеннолетних в целом является актуальным вопросом в современной России, так как перемены в разных сферах общественной жизни страны имеют свое отражение на несовершеннолетних. Все это происходит из-за открытости средств массовой информации, роста насилия в обществе, из-за разрушения прежних идеалов.

Существованию преступности, определению её состояния, способствуют большое количество детерминантов. Детерминанты преступности представляют собой явления криминогенного характера, порождающие преступления, повышающие вероятность криминального поведения, создающие благоприятные условия для реализации преступных намерений.

Эти явления можно разделить на две группы: внутренние (субъективные), которые непосредственно связаны с образом жизни человека, и внешние (объективные), которые мало зависят от воли человека либо вообще не зависят. В литературе до сих пор нет конкретного перечня явлений, влияющих на причины преступности, и с каждым разом их становится больше, потому что общество развивается, и появляются новые обстоятельства, отношения, которые могут негативно сказываться на поведении человека.

Изучение детерминантов преступности несовершеннолетних стоит начинать с самого начала его жизненного пути, где происходит формирование личности. Особое внимание стоит уделять взаимоотношениям между личностью и окружающей средой, так как именно это является фундаментом будущего преступного поведения. В своем возрасте несовершеннолетний находится в той стадии формирования личности, когда его психика и сознание очень восприимчивы ко всем социальным институтам, которые его окружают, как к позитивным, так и к отрицательным [13].

При рождении человек не обладает сразу определенными социально-положительными или социально-отрицательными качествами, личность человека, ее становление и сущность формируются в процессе социализации, в результате которой человек и приобретает определенные качества, которые определяют его поведение.

Как отмечают М.С. Кузовихина и С.С. Медведев, «существует криминологический закон, согласно которому, если человек рано становится на путь преступлений, то он длиннее, опаснее и менее исправим» [12]. С этой точкой зрения нельзя не согласиться, так как ребенок, который совершает преступление, может являться не субъектом преступления. Таким образом, ребенок не получит должного наказания за свои действия, что может повлечь возникновение у несовершеннолетнего ощущения безнаказанности. Кроме того, к ребенку могут быть применены меры воспитательного воздействия, которые особых негативных последствий для ребенка не представляют, так как в большинстве случаев ни не оказывают должного воздействия на сознание ребенка.



С.А. Корягина отмечает, что в отечественной литературе считается, что существование преступности определено влиянием социальных процессов и явлений на несовершеннолетнего. В связи с этим более верное направление поиска детерминантов преступности несовершеннолетних – это детальное изучение образа жизни несовершеннолетнего, что выражается в исследовании сфер быта, образования, труда, досуга [11].

Окружающая среда, безусловно, оказывает влияние на несовершеннолетнего, чем в последующем либо порождает негативные отклонения в поведении ребенка, что в будущем может выразиться в преступном поведении, либо не порождает негативные отклонения. Отрицательная направленность может выражаться в постоянном общении со взрослыми людьми, родителями, сверстниками. Но помимо этого на преступное поведение могут оказывать влияние иные обстоятельства, такие как, неблагоприятные жизненные условия, ненадлежащее исполнение родительских обязанностей.

Стоит выделить факторы, влияющие на формирование личности несовершеннолетнего преступника и его дальнейшего поведения, которые в свою очередь можно считать детерминантами преступности. К таким факторам одни авторы относят:

- ненадлежащее нравственное и умственное развитие детей;
- нищета и неудовлетворенность самых необходимых жизненных потребностей;
- распущенность родителей большинства криминогенных подростков;
- отбывание наказания в местах лишения свобод, которое для несовершеннолетнего является развитием преступных наклонностей;
- неустойчивое экономическое положение и окружающая жизненная обстановка.

Другие авторы считают, что «общество – это парник для выращивания деликвентного поведения молодежи». Поэтому к факторам, влияющим на личность и дальнейшее поведение несовершеннолетнего, относят:

- семья и деликвентность;
- школа и деликвентность;
- локальное общество и деликвентность;
- умственная и психическая ущербность [8].

Третьи считают, что фактором, влияющим на личность и поведение несовершеннолетнего, является отрицательная социальная среда, а именно, неблагоприятная семейная обстановка, связь с лицами, характеризующимися антиобщественным поведением, а также недостатки воспитательного воздействия со стороны общественных институтов. Четвертые склоняются к негативным сдвигам в сознании и психике личности, которые способствуют преступному поведению.

Последние считают, что отрицательное влияние оказывают следующие факторы:

- семейное неблагополучие;
- отрицательное влияние лиц в семье, которые имеют опыт противоправного поведения;
- тяжелое переходное состояние системы школьного и профессионального образования;
- кризис системы правового воспитания;
- безработица;
- неорганизованность досуга несовершеннолетних;
- отрицательное влияние средств массовой информации;
- социально-негативные явления: пьянство, наркомания, половая распущенность.

Е.А. Буданова отмечает, что «помимо кризиса семьи, к ряду факторов, влияющих на личность, относятся, во-первых, изменение в худшую сторону репертуаров детских театров и кино, в книгах для несовершеннолетних часто культивируются негативные примеры морали, нравственности и культуры, во-вторых, минимальная государственная поддержка общественных молодежных и детских объединений, значительное снижение финансирования образовательных, культурно-просветительских учреждений социальной защиты» [9].

В качестве детерминантов преступности, которые способствуют совершению преступлений несовершеннолетними, С.С. Артемьев выделяет недостаточную эффективность деятельности учреждений и ведомств по ранней профилактике правонарушений несовершеннолетних, в организации досуговой занятости, а также правовой нигилизм определенной части подростков и их родителей [10].

Статья 88 УК РФ «Виды наказаний, назначаемых несовершеннолетним» устанавливает исчерпывающий и не подлежащий расширительному толкованию перечень видов наказаний, которые могут быть назначены несовершеннолетнему, как лицу, обладающему особым уголовно-правовым статусом.

К несовершеннолетним, совершившим преступления, могут быть применены только 6 видов наказаний из 13: штраф, лишение права заниматься определенной деятельностью, обязательные работы, исправительные работы, ограничение свободы, лишение свободы на определенный срок [2].

Рассмотрим применение на практике вышеуказанных видов наказаний в отношении несовершеннолетних и проанализируем статистические сведения с 2017 по 2022 г., которые представлены на официальном сайте Судебного департамента при Верховном Суде РФ [3].

**Таблица 1**

**Основные виды наказаний, назначаемых несовершеннолетним в (2017 – 2022 гг.)**

	Число осужденных / годы					
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Общее количество осужденных	22816	23939	20631	18826	16858	14703
из них: освобождено от отбывания наказания по амнистии и другим основаниям	2385	1523	1089	1214	1448	1369
Осуждено к видам наказаний:	20431	22416	19542	17612	15410	13334
1. Осуждены к лишению свободы:	13700	13552	11721	10687	9313	8228
из них: условно осужденные	9745	9688	8248	7524	6558	5991
реальное лишение свободы на определенный срок	3955	3864	3473	3163	2755	2237
2. Ограничение свободы	573	742	685	662	636	511
3. Исправительные работы	286	328	315	248	182	212
4. Обязательные работы	3829	5595	4905	4205	3706	2919
5. Штраф	2043	2199	1916	1809	1573	1462
6. Лишение права заниматься определенной деятельностью	0	0	0	0	0	0

Данная статистика указывает на сокращение количества осужденных несовершеннолетних с 2017 по 2022 г. по всем перечисленным видам наказаний.

Таким образом, приходим к выводу, что среди всех наказаний для несовершеннолетних лидирует реальное лишение свободы, а среди наказаний, не связанных с изоляцией от общества, – обязательные работы. На втором месте – штраф. Третье место занимает ограничение свободы. Доля ограничения свободы в системе видов назначаемых наказаний в отношении несовершеннолетних относительно устойчива и демонстрирует рост. Например, доля ограничения свободы в 2017 г. составляла 2,5% от общего числа осуждений, а в 2022 г. – уже 3,4%.

Однако в целом это число все равно незначительно. Можно сделать предположение, что данный факт связан со схожестью ограничения свободы как вида наказания со ст. 73, 74 УК РФ (условное осуждение) и п. «г» ч. 2 ст. 90, ч. 4 ст. 91 УК РФ (ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего).

Применение условного осуждения наблюдается чаще всего. Вынесение условных приговоров с 2017 по 2022 г. немного снизилось, с 42% до 40%, но занимает весомую долю. Реже наказания «ограничение свободы» назначаются только «исправительные работы». Как видно из статистики, наказание в виде лишения права заниматься определенной деятельностью несовершеннолетним преступникам суды предпочитают не назначать. Как полагают правозащитники, ограничение свободы является особенно эффективным для подростков, так как подобное наказание имеет низкий карательный потенциал и позволяет отделить лиц, впервые совершивших преступление, от профессиональных криминальных элементов [9].

Целесообразно было бы назначать его несовершеннолетним чаще, чем реальное лишение свободы. Во всех случаях, когда несовершеннолетний впервые совершил преступление и его исправление возможно без изоляции от общества, предлагаем заменить лишение свободы ограничением. В качестве преимущества можно выделить то, что ограничение свободы основывается на принципах гуманизма и отражает действующую уголовную политику российского государства в отношении несовершеннолетних, которое проявляется в том, что оно не связано с полной изоляцией виновного от прежней социальной среды, утратой социальных связей с семьей. Вместе с тем можно утверждать, что назначение наказания в виде ограничения свободы взрослым преступникам нецелесообразно, это объясняется недостаточностью объема и характера правоограничений для достижения целей наказания.

Данный вид наказания, по нашему мнению, следует вообще исключить из системы наказаний, назначаемых взрослым осужденным. Также предлагаем сохранить штрафы только в отношении работающих осужденных, чтобы не нарушать важнейший принцип индивидуальной виновной (личной) ответственности. Во всех случаях, когда несовершеннолетние не способны заплатить штраф лично, предлагаем заменить этот вид наказания ограничением свободы. Исходя из вышеуказанного, можно утверждать, что настоящая система наказаний для несовершеннолетних требует совершенствования, так как некоторые виды наказаний реализуются на практике не так широко, как хотелось бы. Действующее уголовное законодательство Российской Федерации предусматривает возможность освобождения несовершеннолетних от уголовной ответственности и от наказания [11].

Уголовная ответственность является следствием нарушения уголовного законодательства, проявлением действия, опасного для общества. Уголовная ответственность за действия, опасные для общества, запрещенные уголовным законом с угрозой наказания, осуществляется только с учетом размера ущерба, причиненного преступлением, способа которым совершено преступление, формы вины, личности преступника. Преступность несовершеннолетних – одна из самых актуальных проблем на сегодняшний день. Об этом свидетельствуют официальные статистические данные, полученные правоохранительными органами, и тот факт, что ежедневные СМИ уделяют этому вопросу большое внимание. Наркомания и преступность среди несовершеннолетних, распространенная беременность несовершеннолетних или жестокое обращение с детьми являются одними из самых острых проблем не только в РФ, но и в мире в целом. Вопрос об ответственности несовершеннолетних за правонарушения играет важную роль в борьбе с «преступностью» в обществе [5].

Вопросы уголовной ответственности для несовершеннолетних и наказание для них рассмотрены разделом V УК РФ. Это связано в первую очередь со значительными особенностями и спецификой преступности несовершеннолетних, как составной части в целом преступности. Эти особенности преступности несовершеннолетних приводят законодателя к необходимости тщательного регулирования уголовной ответственности несовершеннолетних. В законе предусмотрены особые условия для наложения наказаний на несовершеннолетних, вынесения им приговоров, освобождения их от уголовной ответственности и наказания, установления сроков давности и отмены судимости.

В статье 87 Уголовного кодекса РФ «несовершеннолетними признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет». Суд обязан принять меры по установлению точного возраста несовершеннолетнего при рассмотрении дел о преступлениях, совершенных несовершеннолетними. Считается, что человек достиг определенного возраста со следующего дня, а не со дня рождения.

Известно, что согласно УК РФ, уголовная ответственность составляет шестнадцать лет, и только по некоторым преступлениям несовершеннолетним исполняется четырнадцать лет. Так, в настоящее время в юридической литературе нет единого мнения о возрасте наступления уголовной ответственности. Например, некоторые ученые подчеркивают, что степень общественной опасности является ключевым фактором при определении возраста уголовного преследования несовершеннолетних правонарушителей.

Многочисленные эксперименты показали, что большинство правонарушителей начинают свое первое преступление в детстве (9-13 лет) и продолжают становиться рецидивистами. В связи

с этим российский ученый Орлов В.С. пишет о том, что «действующее уголовное законодательство должно руководствоваться принципами справедливости и нравственности несовершеннолетних, а судам следует уделять пристальное внимание вопросам уголовного преследования и вынесения приговоров».

Некоторые ученые, в частности Астамиров З.А., Примаченко А.А. указывают еще на одну особенность уголовного преследования несовершеннолетних – это в какой-то мере социализация несовершеннолетних с целью их формирования, как личности. Бабаев М.М. отметил, что судебная ответственность четырнадцатилетних подростков осуществляется только в том случае, если они понимают, что их действия чужды обществу и запрещены.

Совершенно естественно, что недавнее наблюдение за всесторонним интеллектуальным развитием и быстрым ростом подростков поднимает вопрос о том, требует ли способность оценивать собственное поведение с раннего возраста снижение возраста уголовной ответственности. Судебное преследование совершеннолетнего правонарушителя варьируется от страны к стране. Например, ребенку, признанному виновным в преступлении в соответствии с Уголовным кодексом Нью-Йорка, предъявляются уголовные обвинения в возрасте от восьми до двенадцати лет, если он или она осознают, что его или ее действия опасны.

Исследование зарубежного уголовного права показало, что возраст наступления уголовной ответственности, включая возраст наступления уголовной ответственности для несовершеннолетних, варьируется от страны к стране. На наш взгляд, основанием общей уголовной ответственности является не личность несовершеннолетнего, а совершенное им преступное деяние [10].

Учитывая психические и возрастные особенности несовершеннолетних правонарушителей, одно только вышеупомянутое положение доказывает, что несовершеннолетний, нарушающий закон, не может действовать против своих действий и поведения, и что для воздействия на ребенка этого возраста могут быть приняты только эффективные меры.

Важно выявить особенности преступности несовершеннолетних и преступности несовершеннолетних с социальной и психологической точки зрения и учесть их в уголовном праве. Это позволит законодателю создать необходимые условия для правильного выбора состава преступления, в случае ребенка-преступника – несовершеннолетнего, прописать эффективную правовую меру преступления.

Анализируя правовую базу уголовной ответственности несовершеннолетних, многие авторы рассматривают уголовную ответственность несовершеннолетних как «привилегию» в пользу подсудимых.

В целом льготы, предусмотренные законом для несовершеннолетних, предусматривают применение к ним наказаний, применяемых к ним школой и социальными мерами воспитательного характера.

Нет сомнений в том, что борьба с преступностью будет эффективной только в том случае, если каждое преступление и исполнитель будут серьезно затронуты в отдельности. Комплексное рассмотрение всех особенностей преступления, совершенного лицами, совершившими отдельные преступления, уточняет вид уголовной ответственности, размер наказания, форму публичного разоблачения.

На основании вышеизложенного, можно сделать несколько выводов.

Во-первых, одним лишь снижением возраста уголовной ответственности не решится проблема преступности. Это приведет только к увеличению количества несовершеннолетних правонарушителей, но никоим образом не повлияет на их юношеский максимализм.

Во-вторых, родителям нужно больше уделять внимания воспитанию своих детей. Также в общеобразовательных учреждениях следует ввести дополнительные часы предметов изучения законов РФ для повышения правовой осведомленности с малых лет и пресечения противозаконных деяний среди подростков.

В-третьих, решение проблемы роста преступных деяний необходимо начинать с того, что малолетним стоит применять меры воспитательного направления, вести разъяснительные работы с их родителями, усилить наблюдение за неблагополучными семьями, также чаще проводить профилактические беседы с самими несовершеннолетними.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сводные статистические сведения о состоянии судимости в России за 2017 – 2022 гг. Адрес доступа: <http://www.cdep.ru>. (дата обращения 15.02.2023).
2. Артемьев, С.С. Причины и условия преступности несовершеннолетних / С.С. Артемьев // Студенческий вестник. – 2022.– №19-5 (211).– С. 50.
3. Буданова, Е.А. Актуальные вопросы профилактики преступности несовершеннолетних / Е.А. Буданова // Уголовно-процессуальная охрана прав и законных интересов несовершеннолетних. – 2022.– №1 (9).– С. 30.
4. Валиуллин, Т.Р. Понятие и особенности уголовной ответственности несовершеннолетних / Т.Р. Валиуллин, С.Д. Мустафина // Академическая публицистика. – 2022.– № 9–1.– С. 62.
5. Власова, И.А. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних / И.А. Власова // Вопросы российского и международного права. – 2022.– № 2А.– С. 273.
6. Иванова, Е.Д. Факторы риска преступности несовершеннолетних / Е.Д. Иванова // Криминологический журнал. – 2022. – № 2.– С. 16.
7. Корягина, С.А. Преступность несовершеннолетних: криминологический скриншот современности / С.А. Корягина // Baikal Research Journal. –2022.– №1.– С. 8.
8. Кузовихина, М.С. Особенности уголовной ответственности несовершеннолетних / М.С. Кузовихина, С.С. Медведев // Эпомен. – 2021.– № 57.– С. 237.
9. Кулева, Л.О. Некоторые вопросы совершенствования уголовной ответственности несовершеннолетних / Л.О. Кулева // Евразийский юридический журнал. – 2021.– № 10 (161).– С. 242.
10. Кунц, Е.В. К вопросу о развитии института уголовной ответственности несовершеннолетних в отечественном законодательстве / Е.В. Кунц // Вестник Пермского института ФСИН России. – 2021.– №4 (43).– С. 61.
11. 36. Лыков, Э.Н. К вопросу о проблемах противодействия преступности несовершеннолетних / Э.Н. Лыков, И.В. Тищенко // Право и практика.– 2022. – № 4. – С. 104.

**О.А. Курилкина, С.И. Пономаренко**

### **ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

**Аннотация.** В работе исследуется правовой статус несовершеннолетних в контексте уголовно-правового регулирования РФ. Авторы анализируют отечественное законодательство, доктринальные источники и судебную практику. Особый интерес вызывает рассмотрение факторов, влияющих на развитие преступности несовершеннолетних в контексте ее предупреждения.

**Ключевые слова:** несовершеннолетний, законодательство, уголовная ответственность, уголовное право, правонарушитель, преступность, уголовный закон, права и свободы.

**O.A. Kurilkina, S.I. Ponomarenko**

### **FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF JUVENILE DELINQUENCY**

**Abstract.** This work examines the legal status of minors in the context of criminal law regulation of the Russian Federation. The authors analyze domestic legislation, doctrinal sources and judicial practice. Of particular interest is the consideration of factors influencing the development of juvenile delinquency in the context of its prevention.

**Key words:** minor, legislation, criminal liability, criminal law, offender, crime, criminal law, rights and freedoms.

Достаточно давно отечественное законодательство применяет за основу гуманный метод к не достигшим совершеннолетия правонарушителям, обретая всевозможные смягчающие ответственность обстоятельства. При этом упор идет на воспитательные меры, способные без больших потерь вернуть несовершеннолетнего в обычное и привычное для него русло. Наряду

с этим имело место введение в закон идеи защиты прав и интересов ребенка, а также охраны его от противозаконных посягательств со стороны взрослых.

Как известно, при общественной защите народа, в том числе и несовершеннолетних, которые являются неотъемлемой составляющей формирования любого социума, главным образом учитывается категория конкретно – историческая, отображающая нрав отношений между социумом и государством на конкретном этапе их становления [1].

В связи с этим представляется подходящим отметить и проанализировать ряд этапов становления законодательства об обеспечении безопасности прав несовершеннолетних в разные промежутки истории российского государства. Данные этапы возможно символически поделить на 3 вида: дореволюционный, советский, современный.

Дореволюционный период развития и формирования отечественного законодательства о гарантиях прав, свобод и легитимных интересов детей охватывается с VI в. до конца XVII в.

Первоначальное упоминание о семье и детях как об одном из институтов общества закреплены в Русской Правде.

Уголовные преступления не имели упоминания об ответственности за причинение ущерба детям, но своё регулирование предоставленного вопроса отыскал в наследственном и семейном праве. Особая забота в то время была направлена на защиту материальных отношений детей. Вследствие этого причинение ущерба ребенку родителям никоим образом не регулировалось и не каралось уголовным законодательством. Также не было закрепления норм в Русской Правде и Судебнике 1497 г., которые бы отчётливо излагали возраст для привлечения к уголовной ответственности и предвидели особые меры уголовного наказания касательно несовершеннолетних.

Обращая внимание на устав князя Владимира, в то время в семье главным считался мужчина, следовательно, не просто так закон данного периода устанавливает ценность правового статуса супруга в семейных правонарушениях, в том числе и при разводе. Как сообщает И.Ю. Блясова, «случаи преступлений со стороны несовершеннолетних не подпали под категорию системы, что и не вызвало необходимости структурировать право с точки зрения ювенальной составляющей»[2].

Соборное уложение 1649 года в сфере охраны не достигших совершеннолетия лиц от преступного посягательства особо не продвинулось в собственном развитии, и семейные взаимоотношения наименее детально урегулированы.

Последующий период становления структуры ответственности связан с деятельностью Петра I, который провел значительные реформы всего российского законодательства. Юридические акты в данный момент являются более ясными по форме и содержанию, законы обретают письменную форму, а их издание становится неотъемлемым. Термин преступного деяния бесповоротно был установлен при Петре I в Воинском (1716 г.) и Морском (1720 г.) артикуле.

Если брать во внимание Воинский Артикул 1716 г., то можно отметить, что он также не рассматривал семейные отношения. Разбои против несовершеннолетних в то время были ограничены насильственными и сексуальными посягательствами, однако впоследствии его расширили общепризнанными нормами о неподобающем воспитании и содержании детей [7].

По реформе Петра Великого можно наблюдать рождение новшеств в семейном праве. В данном направлении было явно замечено «ослабление» господства родительского воспитания детей. Возникло не только право, но и обязанность воспитывать собственных детей.

При развитии отечественного абсолютизма происходит формирование положений о потребности охраны членов семьи от насилия главы семьи.

При Петре Великом светская законодательная власть впервые начала оказывать влияние на семейно-бытовые взаимоотношения. Ровным счетом в данный промежуток времени законодательство сделало упор на общепризнанные нормы, которые влекли уголовную обязанность в случае насильственных действий касательно несовершеннолетних.

Но все равно усовершенствование положения несовершеннолетних, подвергшиеся насильственным деяниям, не нашло свое начало. В этот промежуток времени власть значительно уделяло времени на решение иных задач, таких как ограничение церковной власти в семейно-бытовых отношениях [15].

Уложение 1845 года закрепляло в себе ответственность за злоупотребление родительской властью, за принуждение собственных детей к браку, за вовлечение их в преступление, но данная ситуация закрепляется в Лицо, которое вовлекло в преступление несовершеннолетнего, наказывались наибольшей мерой наказания. При совершении данного преступления ответственность несли лишь только родители.

Был запрет на телесное наказание ребенка. Были исключенные различия при ответственности за правонарушение, которые совершались мужчиной или женщиной по отношению несовершеннолетнего.

С конца XVIII в. крупное воздействие на преступность несовершеннолетних оказывали общественные причины (бедность, сложность в получении должного образования, бродяжничество и т.д.). Так, Татьяна Юрьевна Лихова в своей работе «Преступность несовершеннолетних и ее причины в дореволюционный период» приводит статистику, собственно, что с 1884 по 1895 г. количество не достигших совершеннолетия осужденных возросло на 15%, но, тогда как количество взрослых осужденных увеличилось только на 7%. Отслеживалась и поэтапная установка осужденных несовершеннолетних. В случае если в 1896 г. осужденных было 7193 не достигших совершеннолетия, то в 1910 г. – 7484 [11].

В первую очередь советский законодатель испробовал попытку абсолютного отречения от применения уголовно – правового средства по отношению несовершеннолетнего правонарушителя, производя акцент на воспитательном и врачебном воздействии.

Декрет СНК РСФСР 1920г. «О делах несовершеннолетних, обвиняемых в общественно опасных действиях» состояние лиц до 18 лет, которые были замечены в общественно небезопасных деяниях, расследовались определенными комиссиями, где судебные меры использовались как исключение, при условии, что комиссия ставила невозможность использования мер медико – педагогических. Их цель заключалась не в обороне общества от несовершеннолетних, а в защите интересов ребенка – преступника.

Данный Декрет закреплял в себе воздействие при выявлении участия совершеннолетних при совершении преступлений несовершеннолетними. Статья 5 закрепляла в себе положение о том, что если устанавливается преступная роль взрослого человека по делу, то в данном случае на комиссию возлагалась определенная обязанность, в виде заявления для следующего судебного и следственного органа, что она выявила признаки криминального участия взрослых.

Декрет СНК РСФСР в своем случае довольно полно регулирует составы, которые связаны с участием несовершеннолетних и вовлечение их в криминальную деятельность. Данное положение находит свое обоснование нелегким финансовым положением в стране и возросшим количеством преступлений в данный период времени.

Уголовный кодекс РСФСР 1922, не закреплял в себе отдельную самостоятельную статью, которая носила бы ответственность взрослого поколения за вовлечение подростка в антиобщественные действия.

Но вследствие чего в 1926 году приняли новый Уголовный кодекс РСФСР, в содержании которого все также не были отображены нормы об уголовной ответственности за вовлечение несовершеннолетних в антиобщественные действия. В новом законодательном акте была дискриминирована норма об уголовной ответственности взрослого за вовлечение несовершеннолетнего в проституцию. Но часть 2 статьи 158 УК РСФСР 1926 г. устанавливала ответственность за «Оставление родителями малолетних детей без всякой поддержки, а равно понуждение детей к занятию нищенством».

Значительные перемены случились при принятии постановления ЦИК и СНК ССР от 7 апреля 1935 года «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних». Вторая статья Постановления закрепляла ответственность «лиц, уличенных в подстрекательстве или в привлечении несовершеннолетних к участию в различных преступлениях, а также в понуждении несовершеннолетних к занятию спекуляцией, проституцией, нищенством и т. п.».

В тот период времени малолетними считались младше 14 лет, несовершеннолетними от 14 до 18 лет.

В принятом новом Уголовном кодексе РСФСР 1960 г. по статье 210 взрослые несли ответственность за вовлечение несовершеннолетних преступную и другую антиобщественную деятельность с лишением свободы на срок до 5 лет.

Также данный Уголовный кодекс предусматривал наказание по ст. 210.1 «Доведение несовершеннолетнего до состояния опьянения», ст. 210.2 «Вовлечение несовершеннолетних в немедицинское потребление лекарственных и других средств, влекущих одурманивание».

Но особое значение в правоприменительной практике имело Постановление Пленума Верховного Суда СССР от 1976 «О практике применения судами законодательства по делам несовершеннолетних и о вовлечении их в преступную или иную антиобщественную деятельность», в котором было дано разъяснение о вовлечении несовершеннолетнего в преступную деятельность по статье 210 УК РСФСР 1960.

В последующем увеличивалось внимание правительства и народа к проблеме развития охраны прав несовершеннолетних. Важным рубежом исходного формирования стало принятие Уголовного кодекса РФ 1996 года. Данный закон закрепил в себе составы преступлений за вовлечение несовершеннолетних в совершение преступления (ст. 150) и вовлечение несовершеннолетних в совершение антиобщественных действий (ст. 151).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что законотворческий процесс на протяжении разного исторического рубежа рассматривал проблемы о преступлении против несовершеннолетних и вовлечении их в антиобщественную деятельность, чем и явилась исключительным основанием полного исследования, отчетливого законодательного определения и формулирования данного положения в различных нормативно правовых актах. Не обращая внимания на категоричные, иногда трагические действия в жизни отечественной страны и общества, российский законодатель лишь увеличивал собственные усилия заинтересованности в уголовно – правовой обороне прав несовершеннолетнего поколения страны, и нейтрализации неблагоприятной деятельности взрослых, которая направлена на вовлечение несовершеннолетних в антиобщественные действия.

Почему же существует преступность несовершеннолетних? Каковы её причины? Стоит согласиться, что все начинается с процесса формирования личности человека. Процесс формирования личности не является предметом исследования криминологии, а больше относится к педагогике, психологии и другим наукам о человеке, но имеет к ней непосредственное отношение. Криминология рассматривает процесс формирования личности как развитие индивидуального преступного поведения, так как условия формирования личности непосредственно создают обстоятельства, которые влияют на личность, в результате чего совершаются преступления [8].

Существованию преступности, определению её состояния, способствуют большое количество детерминантов. Детерминанты преступности представляют собой явления криминогенного характера, порождающие преступления, повышающие вероятность криминального поведения, создающие благоприятные условия для реализации преступных намерений.

Эти явления можно разделить на две группы: внутренние (субъективные), которые непосредственно связаны с образом жизни человека, и внешние (объективные), которые мало зависят от воли человека либо вообще не зависят. В литературе до сих пор нет конкретного перечня явлений, влияющих на причины преступности, и с каждым разом их становится больше, потому что общество развивается, и появляются новые обстоятельства, отношения, которые могут негативно сказываться на поведении человека.

Изучение детерминантов преступности несовершеннолетних стоит начинать с самого начала его жизненного пути, где происходит формирование личности. Особое внимание стоит уделять взаимоотношениям между личностью и окружающей средой, так как именно это является фундаментом будущего преступного поведения. В своем возрасте несовершеннолетний находится в той стадии формирования личности, когда его психика и сознание очень восприимчивы ко всем социальным институтам, которые его окружают, как к позитивным, так и к отрицательным.

При рождении человек не обладает сразу определенными социально-положительными или социально-отрицательными качествами, личность человека, ее становление и сущность формируются в процессе социализации, в результате которой человек и приобретает определенные качества, которые определяют его поведение.



Как отмечают М.С. Кузовихина и С.С. Медведев, «существует криминологический закон, согласно которому, если человек рано становится на путь преступлений, то он длиннее, опаснее и менее исправим». С этой точкой зрения нельзя не согласиться, так как ребенок, который совершает преступление, может являться не субъектом преступления. Таким образом, ребенок не получит должного наказания за свои действия, что может повлечь возникновение у несовершеннолетнего ощущения безнаказанности. Кроме того, к ребенку могут быть применены меры воспитательного воздействия, которые особых негативных последствий для ребенка не представляют, так как в большинстве случаев ни не оказывают должного воздействия на сознание ребенка.

С.А. Корягина отмечает, что в отечественной литературе считается, что существование преступности определено влиянием социальных процессов и явлений на несовершеннолетнего. В связи с этим более верное направление поиска детерминантов преступности несовершеннолетних – это детальное изучение образа жизни несовершеннолетнего, что выражается в исследовании сфер быта, образования, труда, досуга [9].

Окружающая среда, безусловно, оказывает влияние на несовершеннолетнего, чем в последующем либо порождает негативные отклонения в поведении ребенка, что в будущем может выразиться в преступном поведении, либо не порождает негативные отклонения. Отрицательная направленность может выражаться в постоянном общении со взрослыми людьми, родителями, сверстниками. Но помимо этого на преступное поведение могут оказывать влияние иные обстоятельства, такие как, неблагоприятные жизненные условия, ненадлежащее исполнение родительских обязанностей.

Стоит выделить факторы, влияющие на формирование личности несовершеннолетнего преступника и его дальнейшего поведения, которые в свою очередь можно считать детерминантами преступности. К таким факторам одни авторы относят:

- ненадлежащее нравственное и умственное развитие детей;
- нищета и неудовлетворенность самых необходимых жизненных потребностей;
- распущенность родителей большинства криминогенных подростков;
- отбывание наказания в местах лишения свобод, которое для несовершеннолетнего является развитием преступных наклонностей;
- неустойчивое экономическое положение и окружающая жизненная обстановка.

Другие авторы считают, что «общество – это парник для выращивания деликвентного поведения молодежи». Поэтому к факторам, влияющим на личность и дальнейшее поведение несовершеннолетнего, относят:

- семья и деликвентность;
- школа и деликвентность;
- локальное общество и деликвентность;
- умственная и психическая ущербность.

Третьи считают, что фактором, влияющим на личность и поведение несовершеннолетнего, является отрицательная социальная среда, а именно, неблагоприятная семейная обстановка, связь с лицами, характеризующимися антиобщественным поведением, а также недостатки воспитательного воздействия со стороны общественных институтов. Четвертые склоняются к негативным сдвигам в сознании и психике личности, которые способствуют преступному поведению.

Последние считают, что отрицательное влияние оказывают следующие факторы:

- семейное неблагополучие;
- отрицательное влияние лиц в семье, которые имеют опыт противоправного поведения;
- тяжелое переходное состояние системы школьного и профессионального образования;
- кризис системы правового воспитания;
- безработица;
- неорганизованность досуга несовершеннолетних;
- отрицательное влияние средств массовой информации;
- социально-негативные явления: пьянство, наркомания, половая распущенность.

Е.А. Буданова отмечает, что «помимо кризиса семьи, к ряду факторов, влияющих на личность, относятся, во-первых, изменение в худшую сторону репертуаров детских театров и кино, в книгах для несовершеннолетних часто культивируются негативные примеры морали, нравствен-

ности и культуры, во-вторых, минимальная государственная поддержка общественных молодежных и детских объединений, значительное снижение финансирования образовательных, культурно-просветительских учреждений социальной защиты» [6, 30].

В качестве детерминантов преступности, которые способствуют совершению преступлений несовершеннолетними, С.С. Артемьев выделяет, недостаточную эффективность деятельности учреждений и ведомств по ранней профилактике правонарушений несовершеннолетних, в организации досуговой занятости, а также правовой нигилизм определенной части подростков и их родителей [4].

На основании вышеизложенных точек зрения, хотелось бы обобщить детерминанты преступности, которые повышают вероятность криминального поведения и создают благоприятные условия для реализации преступных намерений, которые, по-нашему мнению, имеют веское значение на сегодняшний день.

Во-первых, это семья, имеющая непосредственное влияние на ребенка, результатом чего может быть преступное поведение несовершеннолетнего. Криминогенными проявлениями семьи можно считать: ненадлежащее исполнение родительских обязанностей; разногласия между родителями по поводу воспитания ребенка; плохие взаимоотношения между родителями; распад семьи; конфликты между родителями и ребенком; преступный опыт близких родственников; отсутствие денежных средств, позволяющих нормально существовать.

Во-вторых, это круг общения несовершеннолетнего, его друзья, которые могут влиять на него как положительно, так и отрицательно.

В-третьих, отсутствие постоянного досуга у ребенка.

В-четвертых, незнание закона.

В-пятых, социально-негативные явления, которые выражаются в пьянстве и наркомании.

В-шестых, отрицательное влияние средств массовой информации, а в последнее время в особенности и социальных сетей [3].

Обратимся более подробно к вышеперечисленным детерминантам преступности. Самыми первыми и значимыми являются явления криминогенного характера семьи, которые могут негативно влиять на несовершеннолетнего.

Недостатки семейного воспитания заключаются в невыполнении или ненадлежащем исполнении родителями обязанности «воспитывать своих детей».

Согласно пункту 2 статьи 38 Конституции Российской Федерации, забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей.

Согласно пункту 1 статьи 63 Семейного кодекса Российской Федерации [8], родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей. Родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами.

Е.В. Демидова-Петрова приводит для наглядности сравнение семей подростков несовершеннолетних правонарушителей и их ровесников – не правонарушителей, проживающих в одном микрорайоне, имевших одинаковое число детей в семье, близких по возрасту и месту учебы, а также иные аналогичные характеристики, которые привел З.В. Баёрюнас. Выводом данного сравнения является выделение характерных черт семей подростков-правонарушителей:

– нет ценности или мало ценят нравственные блага и качества;

– на первом месте стоят материальные ценности;

– характеризуются частыми конфликтами и ссорами;

– не имеют развитой потребности в самостоятельном приобретении педагогических знаний;

– низкий уровень культуры и профессиональной подготовки родителей [8].

В результате всего этого родители оказываются бессильными в помощи детям правильно ориентироваться во множестве жизненных обстоятельств, они стремятся регулировать поведение детей путем брани, упреков и наказаний.

Стоит остановиться более подробно на криминогенных явлениях семьи, которые влияют на преступность несовершеннолетних. Одним из первых явлений хотелось бы рассмотреть ненад-

лежащее исполнение родителями своих обязанностей. Это может проявляться как со стороны одного родителя, так и сразу со стороны двух. Результатом отсутствия должного воспитания родителями своих детей является алкоголизм, наркомания, частая смена работы, оставление семьи без материальной или иной поддержки, уклонение от уплаты алиментов, крайне аморальное поведение. Во всех вышеперечисленных случаях семья будет считаться неблагополучной. Следствием того, что родители будут, например, злоупотреблять спиртными напитками, является то, что ребенок рано узнает об этих негативных вещах, и более того, начнет рано их употреблять. А возможно, в состоянии алкогольного опьянения будет совершено первое преступление. Также это может заключаться в вовлечении несовершеннолетнего в преступную или антиобщественную деятельность.

Такое ненадлежащее исполнение родителями своих обязанностей может проявляться со стороны одного родителя, а другой родитель зачастую будет не в состоянии противостоять пагубному влиянию на ребенка. Если это проявляется со стороны двух родителей, то ребенок просто будет лишен возможности получения должного воспитания, возможности правильно ориентироваться в жизни, у него будут совсем иные жизненные принципы, цели и интересы. В большей степени ребенок будет походить поведением на своих родителей.

Также в ходе ненадлежащего исполнения родителями своих обязанностей может проявляться самонадеянность или небрежность. Учитывая, что большее время дети предоставлены сами себе, их родители не знают, где находится ребенок и чем он занимается, а за этим уже следует, что они не знают, где находится их ребенок в более позднее время. Также родители сталкиваются с негативным поведением своего ребенка, неверными суждениями, но не пытаются поговорить с ним и объяснить, что так не следует себя вести, а действуют «в лоб», оскорбляя достоинство ребенка; выясняют отношения при детях; внушают ребенку свои взгляды, которые могут нарушать нормы морали, а где-то и закона; на глазах у ребенка фактически будут вести себя иначе, чем на словах.

Многие родители не задумываются над проблемой ненормального поведения своих детей, при этом основной причиной отклоняющегося от нормы поведения считают влияние улицы и в меньшей степени – их занятость. Если не принимать никаких мер по улучшению положения в семье, то будет наблюдаться усугубление противоправного поведения. А при серьезных проблемах с несовершеннолетними родителями следует обращаться в соответствующие органы для решения проблем и оказания содействия ребенку, чтобы он не оступился дальше. В случае не обращения за помощью родители тем самым затрудняют возможность решения проблемы с их ребенком [5].

Стоит отметить, что воспитание, которое несовершеннолетний получает в своей семье, будет существенно влиять на ту семью, которая будет в дальнейшем у этого же несовершеннолетнего, тем самым он будет перенимать ту модель поведения, которая была в семье у него. Скорее всего, в такой семье не будут привиты нормальные навыки поведения, супругами будут являться люди из аналогичной среды. А результатом такой семьи будет то, что дети в этой семье будут находиться в неблагоприятных условиях семейного воспитания. «Криминогенные семьи в этом случае как бы воспроизводят себе подобных».

Вторым криминогенным явлением семьи являются разногласия между родителями относительно воспитательных средств. При неправильных методах воспитания у ребенка может возникнуть обида или стресс, переходящий в агрессию и сопротивление авторитету родителей. Между ребенком и родителями могут возникать острые конфликтные ситуации, в ходе которых будет расти чувство взаимной неприязни, в результате чего могут совершаться противоправные действия, например, побеги из дома, кражи и тому подобное. Но стоит отметить, что такие проблемы могут возникать как у родителей, имеющих высшее образование, так и у тех, у которых его нет.

Такая ситуация также актуальна и для семей, где ребенка воспитывает один родитель. Здесь более высокая вероятность того, что между ребенком и родителем может возникнуть конфликт, который спровоцирует отклоняющееся поведение ребенка. В данной ситуации ребенок будет искать понимание вне своей семьи, там, где его понимают и принимают.

Этот же вывод подтверждают в своей работе Э.Н. Лыков, И.В. Тищенко, которые отмечают, что чаще всего можно заметить, что у несовершеннолетних преступников отсутствует один из родителей, то есть воспитываются в неполной семье, в результате чего они недополучают должно-

го внимания. В таких ситуациях ребенок будет искать поддержку извне, среди друзей, которые не всего могут оказаться хорошими товарищами [11].

Третье криминогенное явление семьи – плохие взаимоотношения между родителями несовершеннолетнего. Плохие взаимоотношения могут усугубляться, например, в виду злоупотребления спиртными напитками, чаще всего отцами. В результате чего между родителями возникают конфликты и ссоры, что вызывает у несовершеннолетнего ребенка, который за всем этим наблюдает, сильные переживания. Плохие взаимоотношения между родителями могут быть спровоцированы непониманием друг друга, проявлением неуважения друг к другу, аморальное поведение одного из родителей.

Из-за плохих взаимоотношений между родителями возникает и четвертое криминогенное явление семьи – распад семьи, который играет также немаловажную роль. В связи с нарушением структуры семьи на этом фоне могут формироваться новые взаимоотношения, в результате которых возможно негативное воздействие на личность несовершеннолетнего, чувствительно затрагивая его интересы.

Пятое криминогенное явление семьи – возникновение конфликтных ситуаций между ребенком и родителями (родителем) возможно из-за отсутствия эмоционального контакта между ними. В результате чего следует снижение уровня взаимопонимания между родителями и детьми, а далее и между самими родителями.

И последнее, шестое, криминогенное явление негативного влияния семьи на ребенка является преступный опыт родителей или иных близких родственников несовершеннолетнего. Конечно, данное обстоятельство не означает, что при наличии такого родственника, ребенок будет обязательно преступником, но, все же, такая тенденция была замечена учеными. На преступность может влиять либо непосредственно криминогенная обстановка в семье, которая может выражаться в непосредственной судимости близких родственников несовершеннолетнего, либо проявление хулиганства в быту, либо аморальное поведение родственников [10].

Убийствам, совершенным несовершеннолетними, чаще всего предшествуют длительные конфликты между жертвой (отцы, отчиму, другие родственники, иные лица, проживающие совместно с несовершеннолетним) и осужденным. Такие родственники систематически терроризировали несовершеннолетнего или других родственников. В таких семьях присутствует аморальное поведение, культ насилия.

Более опасный момент – это когда дети находятся в такой обстановке, где их окружают криминальные родственники, которые не внушают ребенку, что совершать преступления – это плохо, а наоборот, преподносят так, давая понять ребенку, что совершенным преступлением можно гордиться, и тогда ребенок будет искать себе друзей «по интересам», а если его интересами является что-то противоправное, но он, например, не решается это совершить, то могут появиться друзья, которые помогут это сделать. Такие дети правонарушения совершают в результате подражания.

Наряду с влиянием семьи на поведение несовершеннолетнего имеется ряд других явлений криминогенного характера, влияющих на создание благоприятных условий для совершения преступных деяний.

Вторым явлением криминогенного характера можно считать круг общения несовершеннолетнего. В результате общения со своими сверстниками несовершеннолетний может проявлять себя либо как лидер, который имеет желание выделиться среди своих товарищей, либо же подражать уже имеющемуся лидеру в компании. Стоит отметить, что как лидерство, так и подражание не всегда могут иметь положительный результат. Потому что в борьбе за лидерство могут быть совершены противоправные действия, в результате которых несовершеннолетний хотел показать свою значимость для дальнейшего уважения [13].

В случае с подражанием ситуация иная: видя перед собой лидера, ребенок хочет быть таким же, и тем самым он перенимает манеры поведения, свои взгляды на жизнь. Подражание кому-либо и желание выделиться среди сверстников может выражаться как в подражании положительного поведения, так и отрицательного. В этот период родителям нужно быть очень внимательными к своему ребенку и к его поведению. Под влиянием друзей на преступное поведение несовершеннолетнего может быть вызвано желанием повеселиться.

Третьим явлением криминогенного характера можно считать отсутствие постоянного досуга несовершеннолетнего. Такая ситуация возможна в случае, если ребенок постоянно ничем не занят, у ребенка имеется большое количество свободного времени. Из-за отсутствия постоянного досуга ребенок может окружить себя социально-негативными связями, которые могут отрицательно на него влиять, в результате чего он может совершить противоправное действие.

Четвертое явление криминогенного характера – незнание закона. Эта причина имеет веское значение, потому что если ребенок не проинформирован, то он будет совершать противоправное поведение, не зная, что оно запрещено законом. А причина в том, что такому ребенку никто вовремя не объяснил, как следует себя вести, а как нет.

Пятое явление криминогенного характера – социально-негативные явления: алкоголь, наркотики. Большое количество случаев есть, когда именно под влиянием алкоголя или наркотиков совершаются впервые преступления несовершеннолетними. В таком состоянии несовершеннолетний не контролирует свое поведение [14].

Шестое явление криминогенного характера – отрицательное влияние средств массовой информации, социальных сетей. На сегодняшний день средства массовой информации настолько развиты, что молодежь именно там находится большую часть своего времени. В большинстве случаев ребенок там заводит новые знакомства, вступает в разные сообщества, которые не всегда несут полезную информацию, а иногда и вовсе подталкивают на совершение противоправных поступков.

В заключение стоит отметить, что существованию преступности, определению её состояния способствуют детерминанты, то есть явления криминогенного характера, порождающие преступление, повышающие вероятность криминального поведения, создающие благоприятные условия для реализации преступных намерений.

Перечень детерминантов постоянно увеличивается, потому что это связано с тем, что наше общество развивается, появляются новые отношения, обстоятельства, которые могут как отрицательно, так и положительно оказывать влияние на поведение человека.

Основными явлениями криминогенного характера, оказывающими влияние на поведение несовершеннолетнего, являются семья; отбывание наказания близкими родственниками; школа; ненадлежащее нравственное и умственное развитие; нищета и неудовлетворенность самых необходимых жизненных потребностей; безработица; неорганизованность досуга; отрицательное влияние средств массовой информации; пьянство и наркомания [16].

Наиболее актуальными криминогенными явлениями, по нашему мнению, являются семья несовершеннолетнего; круг общения несовершеннолетнего; отсутствие постоянного досуга у несовершеннолетнего; незнание закона несовершеннолетним; отрицательное влияние на несовершеннолетнего социально-негативных явлений (пьянство, наркомания); отрицательное влияние на несовершеннолетнего, средств массовой информации.

Чтобы избежать влияния таких явлений на несовершеннолетнего, необходимо с большим вниманием относиться к своему ребенку, к его интересам и увлечениям, не допускать, чтобы на него оказывала влияние отрицательная компания, улица, социальные сети.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блясова, И.Ю. Парадигмы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в дореволюционный период / И.Ю. Блясова // Российский следователь. – 2012.– № 17.– С. 40.
2. Борисова, Н.Е. Конституционные основы защиты прав и интересов несовершеннолетних (теория, практика, проблемы совершенствования законодательства): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. : специальность 12.00.02 «Конст. право; конст. судебный процесс; муницип. право» / Н.Е. Борисова ; Моск. гос. юрид. акад. Москва, – 2004.– С. 29.
3. Анципович, И.В. Краткая характеристика и особенности преступности несовершеннолетних // Вестник магистратуры.– 2022.– № 2-2 (125).– С. 81
4. Артемьев, С.С. Причины и условия преступности несовершеннолетних / С.С. Артемьев // Студенческий вестник. – 2022.– № 19-5 (211). – С. 50.
5. Афанасьева, К.А. Факторы влияющие на тенденцию роста преступности несовершеннолетних / К.А. Афанасьева, Ю.А. Панина // Уголовное право в эволюционирующем обществе. Сборник научных статей симпозиума молодых учёных и студентов с международным участием.– 2022.– С. 13.
6. Буданова, Е.А. Актуальные вопросы профилактики преступности несовершеннолетних / Е.А. Буданова // Уголовно-процессуальная охрана прав и законных интересов несовершеннолетних. – 2022. – №1 (9).– С. 30
7. Герасимов, С. И. предупреждение преступности: теория, навик, задачи / С.И. Герасимов // Законность.– 2012.– №

2. С. 3.
8. Демидова-Петрова, Е.В. Современная преступность лиц несовершеннолетнего возраста и ее предупреждение: воззрения экспертов / Е.В. Демидова-Петрова. М.: Издательство Академии МВД Республики Таджикистан.– 2022.– С. 50.
  9. Корягина, С.А. Преступность несовершеннолетних: криминологический скриншот современности / С.А. Корягина // Baikal Research Journal. –2022.– №1.– С. 8.
  10. Лесников, А.С. Организованная преступность несовершеннолетних / А.С. Лесников, М.В. Головин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022.– №11-3 (74).– С. 174.
  11. Лихова Т. Ю. Преступность несовершеннолетних и ее причины в дореволюционный период / Т.Ю. Лихова // Законность. – 2017.– № 9.– С. 46.
  12. Лыков, Э.Н. К вопросу о проблемах противодействия преступности несовершеннолетних / Э.Н. Лыков, И.В. Тищенко // Право и практика.– 2022.– № 4.– С. 104.
  13. Миронова, А.А. Особенности и современное состояние преступности несовершеннолетних / А.А. Миронова // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Юриспруденция. – 2022.– №19.– С. 25.
  14. Николаева, Ю.Н. Понятие, причины и условия преступности несовершеннолетних / Ю.Н. Николаева // Студенческий вестник.– 2022.– №21-6 (213).– С. 53.
  15. Павлов, Д. В. Развитие российского законодательства об ответственности за вовлечение несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий / Д. В. Павлов // Ленинградский юридический журнал. – 2013.– № 1(31).– С. 220.
  16. Раевский, Д.И. Криминологическая характеристика преступности несовершеннолетних в современной России / Д.И. Раевский // Молодой ученый.– 2022.– № 48 (443).– С. 316.
  17. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (послед. изм. и доп. от 31 июля 2023 г.) // Собрание законодательства РФ. 1996. №1. Ст. 16; Российская газета. 2023. №117.

**Ю.А. Сердюкова, В.А. Тимофеев**

## **СУБЪЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Аннотация.** В статье проводится исследование наиболее многочисленной разновидности субъектов общественного контроля в Российской Федерации – общественных палат и советов в муниципальных образованиях.

Цель исследования состоит в анализе современных проблем, связанных с участием общественных палат (советов) в организации и осуществлении мероприятий общественного контроля, а также разработке системы мероприятий по их разрешению в целях оптимизации функционирования данного института гражданского общества на муниципальном уровне.

**Ключевые слова:** общественный контроль, общественная палата, общественный совет, Конституция, конституционные принципы, народовластие.

**Yu.A. Serdyukova, V.A. Timofeenko**

## **SUBJECTS OF PUBLIC CONTROL AT THE MUNICIPAL LEVEL IN THE RUSSIAN FEDERATION**

**Abstract.** The article conducts a study of the most numerous type of subjects of public control in the Russian Federation – public chambers and councils in municipalities. The purpose of the study is to analyze modern problems associated with the participation of public chambers (councils) in the organization and implementation of public control measures, as well as to develop a system of measures to resolve them in order to optimize the functioning of this institution of civil society at the municipal level.

**Key words:** Public control, public chamber, public council, Constitution, constitutional principles, democracy.

Правовые основы организации и функционирование института общественного контроля в Российской Федерации широко изучаются в работах В.В. Гриба (2014; 2016), Н.А. Филиппова (2017), Дернова А.О. (2015), Е. Морос (2021) и ряде других авторов. Эти работы проводят анализ системы объектов общественного контроля, изучают проблемы и перспективы их развития.

Безусловно, достаточно подробно и в других работах исследуется механизм участия субъектов общественного контроля в сфере образования, на уровне местного самоуправления, правительства и, прежде всего, их постоянно действующие элементы – общественные палаты и общественные советы.

Однако в этих работах основное внимание уделяется анализу полномочий этих субъектов общественного контроля, их взаимодействие с органами местного самоуправления. В то же время доля исследований, в которых предпринята попытка проанализировать генезис современных проблем, которые мешают развитию учреждений общественного контроля на муниципальном уровне, повысить роль и место общественных палат и общественных советов в муниципалитетах в системе общественного контроля в Российской Федерации, разработать и обосновать система мер по оптимизации правового регулирования организация и деятельность субъектов данного типа общественного контроля кажется нам незначительной.

Соответственно, основной целью данного исследования является анализ современных проблем, связанных с участием общественных палат (советов) в организации общественного контроля в сфере образования, а также разработка системы мер по их решению с целью оптимизации формирования и функционирования этого учреждения гражданского общества на муниципальном уровне.

Основой для изучения данной проблематики стали нормативные правовые акты, концепции авторов, проведенные социологические опросы. В статье использован ряд методов исследования: сравнительно-правовой; формально-логический; историко-правовые и другие.

Как известно, Российская Федерация – это демократическое федеральное государство с республиканской формой правления, где верховенство закреплено законами. Также Конституция закрепляет, что одними из принципов функционирования страны является демократия и участие граждан в управлении государственными делами. В соответствии с этим, многонациональный народ России имеют право осуществлять свою власть как посредством прямых форм демократии, так и посредством косвенной демократии.

Прямая форма демократии в нашей стране представлена референдумами и свободными выборами. Косвенная же демократия напрямую связана с функционированием системы органов государственной власти в Российской Федерации (федеральные и региональные государственные органы власти, а также органы местного самоуправления), которые либо избираются народом напрямую (государственные Дума Федерального Собрания и Президент Российской Федерации на федеральном уровне, законодательные (представительные) органы государственной власти и главы исполнительной власти (главы регионов) субъектов Российской Федерации на региональном уровне, а также главы муниципальных образований и депутаты муниципальных представительных органов власти – на уровне муниципалитетов).

Кроме того, Согласно Конституции РФ, народ считается единственным источником власти. Во избежание незаконного захвата полномочий, делегированных народу, или узурпация власти в руки любого органа государственной власти, а также его должностных лиц, основной закон и действующее законодательство закрепляет сложную систему правовых гарантий конституционных принципов демократии и участия граждан в управлении государственными делами. Эти юридические гарантии также обеспечивают реализацию, охрану, защиту и восстановление (в случае нарушения) всей системы прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в России.

Система таких правовых гарантий также включает специальные органы конституционного контроля (в том числе Конституционный Суд РФ) Федерации, Президента России как гаранта Конституции Российской Федерации, органы прокуратуры России, систему судов общей юрисдикции, Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации и др.) и сложный механизм сдержек и противовесов, который пронизывает всю систему власти и местные органы власти. Однако ключевое место в системе этих правовых гарантий занято институтами гражданского общества, деятельность которых направлена на мониторинг деятельности системы органов госу-

дарственной власти и обеспечение реализации охраны и защиты прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в России.

Самое важное место среди институтов гражданского общества занял институт общественного контроля, в рамках которого действует законодательство, в частности, Федеральный закон от 21.07.2014 № 212-ФЗ. «Об основах общественного контроля в Российской Федерации»

Организационным ядром механизма общественного контроля в Российской Федерации являются субъекты общественного контроля. Вышеупомянутый Федеральный закон содержит открытый перечень субъектов общественного контроля, выделяя: 1) Общественную палату Российской Федерации; 2) общественные палаты субъектов Российской Федерации; 3) общественные палаты (советы) муниципальных образований; 4) общественные советы при федеральных органах исполнительной власти, общественные советы при законодательном (представительском) и исполнительные органы государственной власти субъекта субъектов Российской Федерации.

Кроме того, на основании Федерального закона № 212-ФЗ для осуществления общественного контроля в случаях и порядке, предусмотренных законодательством Российской Федерации, могут быть созданы: 1) общественный надзор комиссии; 2) общественные проверки; 3) общественный контроль группы; 4) другие организационные структуры, осуществляющие общественный контроль. Отсюда следует, что в Российской Федерации, которая географически простирается на огромные расстояния, организация и осуществление общественного контроля на муниципальном уровне имеет ключевое значение. Данное обстоятельство обусловлено рядом причин:

Во-первых, в Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом от 06.10.2003 № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в России Федерации», сложная многоуровневая система муниципальных образований, общее число которых более 20 300. И эта колоссальная система местного самоуправления, а также государственные органы нуждаются в постоянном и бдительном мониторинг со стороны гражданского общества.

Во-вторых, наибольшее количество контактов граждан Российской Федерации с системой государственной власти осуществляется через посредничество органов местного самоуправления. Например, в современную эпоху пандемии COVID-19 каждый гражданин Российской Федерации, вакцинированный против коронавирусной инфекции, открывает кабинет на сайте госуслуг РФ, получив QR-код в многофункциональных центрах, которые организуются и координируются местными органами власти в каждом муниципальном образовании.

В-третьих, на уровне муниципальных образований огромное количество работающих муниципальных служащих, образующих кадровую базу органов местного самоуправления, большинство из которых непосредственно участвуют в механизме реализации и защиты прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в Российской Федерации на муниципальном уровне.

В-четвертых, органы местного самоуправления зачастую расположены в труднодоступных регионах России, это затрудняет осуществление над ними государственного контроля, что чревато ростом коррупционной составляющей в деятельности вышеупомянутых органов. В этом отношении институт общественного контроль на муниципальном уровне позволяет, практически в режиме реального времени, контролировать деятельность органов местного самоуправления в части соблюдения последними действующего законодательства Российской Федерации, защиты и восстановления, в случае нарушения, прав, свобод и законных интересов человека и граждан.

Самое важное место в механизме организации и деятельности общественного контроля на муниципальном уровне занято общественными советами и общественными палатами. Почему они занимают такое важное место в системе субъектов общественного контроля в России на уровне муниципальных образований?

Во-первых, они относятся к основным субъектам общественного контроля в соответствии с ранее указанным Федеральным законом от 21.07.2014 № 212-ФЗ. И, следовательно, необходимость их создания предусмотрена в большинстве субъектов Российской Федерации на уровне регионального законодательства, а также решением представительных органов местного самоуправления.

Во-вторых, в случае, если их создание и деятельность предусмотрена региональным законодательством и нормативными правовыми актами органов местного самоуправления, следовательно, в муниципальных бюджетах (а в ряде случаев – в региональных бюджетах) предусмотрены



определенные суммы для финансирования их деятельности, что дает возможность, с одной стороны, функционировать им в постоянном режиме, а с другой стороны, они арендуют, используют определенные помещения, организационное и компьютерное оборудование, расходные материалы и т. д. Это существенно облегчает задачи по организации и проведению мероприятий общественного контроля общественными палатами (советами) муниципальных образований.

В-третьих, общественные палаты (советы) в муниципалитетах, функционирующих в постоянном режиме, могут оказывать постоянную поддержку и помощь другим субъектам общественного контроля, указанным в Федеральном законе от 21.07.2014 № 212-ФЗ, координируя их деятельность, которая повышает эффективность и результативность организации и проведения общественного контроля на муниципальном уровне.

В-четвертых, деятельность общественных палат (советов) в муниципальных образованиях активно освещается в средствах массовой информации, что позволяет привлекать широкие массы населения к своей деятельности, которые сообщают о случаях нарушения действующего законодательства, а также права, свободы и законные интересы человека и гражданина органами государственной власти, а также их должностными лицами.

Однако организация и деятельность общественных палат (советов) в муниципальных образованиях связана с многочисленными проблемами объективного и субъективного характера, среди основных из них можно назвать следующие:

Во-первых, неспособность закрепить в Конституции Российской Федерации институт общественного контроля как форму прямой демократии, а также обеспечить юридическую гарантию реализации конституционных принципов демократии и участия граждан Российской Федерации в управлении государственными делами, существенно снижает уровень важности этого института гражданского общества как в глазах органов государственной власти (их должностных лиц), так и в глазах простых граждан страны. Хотя в нормативно-правовых актах ряда муниципальных образований (например, город Краснодар) институт общественного контроля представлен как форма прямой демократии, осуществляемой на муниципальном уровне. В то же время эти муниципальные нормативно-правовые акты за правовую основу берут положения статьи 33 Федерального закона от 06.10.2003 № 131-ФЗ, согласно которому приведенный перечень форм прямого осуществления населением местного самоуправления и форм участия населения в реализации местного самоуправления не исчерпывающий.

Во-вторых, региональные уставы и конституции не во всех субъектах РФ создают правовую основу для организации и осуществления общественного контроля на уровне муниципалитетов, а также не всегда указывают роль и место общественных палат (советов) муниципальных образований при осуществлении мер общественного контроля. В то же время нет единого понимания относительно важности деятельности такого типа субъектов общественного контроля и как это связано с развитием, с одной стороны, системы общественного контроля в регионе и, с другой стороны, институтов гражданского общества в целом.

В-третьих, не все муниципальные образования приняли соответствующие муниципальные положения об общественном контроле в муниципальном образовании, а также о создании и деятельности общественных палат (советов) муниципального образования. Во многом это связано с мизерной дотационной природой местных бюджетов в Российской Федерации в большинстве муниципальных образований, которые не имеют финансовой возможности обеспечивать организацию и деятельность общественных палат (советы) муниципальных образований.

В-четвертых, в ряде муниципальных образований отсутствуют общественные палаты (советы), что делает практически невозможным осуществлять общественный контроль на муниципальном уровне (особенно когда речь идет о муниципалитетах, удаленных от областного центра).

В-пятых, анализ муниципальных нормативных актов по организации и деятельности общественных палат (советов) муниципальных образований показывает, что в большинстве случаев они лишь дублируют соответствующие положения из федеральных и региональных законов об общественном контроле и общественных палатах соответствующего уровня.

В-шестых, на федеральном и региональном уровнях отсутствует четкий механизм оценки эффективности общественных палат (советов) в муниципальных образованиях, хотя они созданы и функционируют за счет финансовых ресурсов, выделенных из муниципальных (а в некоторых

случаях и региональные) бюджетов. Это не позволяет выявить наиболее эффективные формы, методы и меры общественного контроля, осуществляемого на муниципальном уровне, чтобы сформировать их во всех муниципальных образованиях страны.

Для решения этих проблем и оптимизации процессов организации и деятельности общественных палат (советов) в муниципальных субъектах представляется необходимым организовать и реализовать следующие мероприятия:

Во-первых, институт общественного контроля должен быть закреплен в Конституции Российской Федерации, а также правовая основа его деятельности и взаимодействия с органами государственной власти (особенно на муниципальный уровень).

Во-вторых, необходимо включить во все Уставы и Конституции субъектов РФ положения об организации и осуществлении общественного контроля на муниципальном уровне, а также место и роль в этом механизме общественных палат (советов).

В-третьих, необходимо создать общественные палаты (советы) во всех муниципальных образованиях Российской Федерации и организовать обеспечение их деятельности из бюджета не только субъекта, но и федерации в целом.

В-четвертых, анализ эффективности деятельности общественных палат (советов) в муниципальных образованиях должен осуществляться на федеральном и региональном уровнях с целью выявления наиболее эффективных форм и методов общественного контроля.

В-пятых, необходимо разработать и принять на федеральном уровне типовое положение или даже федеральный закон «Об Общественной палате (Совете) в муниципальном образовании», что повысит эффективность работы общественной палаты (советов) муниципальных образований в Российской Федерации.

В-шестых, необходимо ввести в образовательные стандарты высшего профессионального образования в Российской Федерации, а также соответствующие иные нормативные правовые акты, дополнения, посвященные включению нового направления обучения по программам бакалавриата и магистратуры, в рамках которого будущие сотрудники общественных палат (советов) пройдут обучение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гриб, В.В. Нормативное закрепление и научная видение системы объектов общественного контроля / В.В. Гриб // Юридическое образование и наука. – 2016. – № 3. – С. 154–160.
2. Дерновая, А.О. Вопросы общественного контроля в сфере закупки товаров, работ, услуг для государственных и муниципальных нужд потребности / А.О. Дерновая // Правовая политика и правовая жизнь. – 2015. – № 1. – С. 128–136.
3. Запрет злоупотребления правами в АПК [Электронный ресурс] / В. Гончаров [и др.] // E3S Web of Conferences. – 2021. – Том. 258. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125805033>. – Дата доступа: 16.03.2024.
4. Конституция Российской Федерации. – М.: Юридический Литература, – 2023. – 40 с.
5. Место личности в онтологических началах Глобальный конституционализм [Электронный ресурс] / В. Гончаров [и др.] // Мудрость. – 2020. – № 15(2). – Режим доступа: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v15i2.333>. – Дата доступа: 16.03.2024.
6. О важности философских принципов для социального развития. Концепция глобального конституционализма [Электронный ресурс] / В. Гончаров [и др.] // Мудрость. – 2020. – № 16(3). – С. 78. – Режим доступа: <https://doi.org/10.24234/wisdom.v16i3.332>. – Дата обращения: 16.03.2024.
7. Об Общественной палате муниципального образования города Краснодара [Электронный ресурс]: Постановление администрация муниципального образования город Краснодара от 18.08.2010 № 6214. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/446219111>. – Дата доступа: 16.03.2024.
8. Проблемы выбора оптимальной системы исполнительной власти. власть в России [Электронный ресурс] / В. Гончаров [и др.] // Сеть конференций E3S. – 2021. – Том. 258. – Режим доступ: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125805032>. – Дата доступа: 16.03.2024.
9. Развитие государственной идеологии как основа совершенствования исполнительная власть [Электронный ресурс] / В. Гончаров [и др.] др.] // Сеть конференций E3S. – 2021. – Том. 258. – Режим доступ: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125805031>. – Дата доступа: 16.03.2023.
10. Филиппова, Н.А. Общественные советы как новая модель представительство коренных малочисленных народов в системе властные отношения / Н.А. Филиппова // Правовая политика и правовая Жизнь. – 2017. – № 3. – С. 113–118.

**ПРАВОПРИМЕНЕНИЕ И СУДЕБНАЯ ПРАКТИКА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ ДЕЛ  
ПО СПОРАМ, ВОЗНИКАЮЩИМ ИЗ УЧЕНИЧЕСКОГО ДОГОВОРА И ДОГОВОРА  
О ЦЕЛЕВОМ ОБУЧЕНИИ**

**Аннотация.** Автор проводит сравнительно-правовой анализ правоотношений, возникающих из ученического договора и договора о целевом обучении. В работе исследуются нормативно-правовая основа, регламентирующая указанные договоры, субъектный состав, порядок заключения, существенные условия гарантии и меры поддержки, предметы и срок действия этих договоров. В результате получен вывод о том, что рассматриваемые договоры являются договорами самостоятельных видов соглашений, проистекающих из разности регулирования правоотношений по данным договорам.

**Ключевые слова:** ученический договор, договор о целевом обучении, гарантии, соглашения, образование, судебная практика, правоприменение.

**S.P. Shevchenko**

**LAW ENFORCEMENT AND JUDICIAL PRACTICE IN RESOLVING CASES ON DISPUTES ARISING FROM THE STUDENT AGREEMENT AND THE AGREEMENT ON TARGETED TRAINING**

**Abstract.** The author conducts a comparative legal analysis of legal relations arising from the student agreement and the agreement on targeted training. The work examines the legal framework governing these agreements, the subject composition, the procedure for concluding, the essential conditions of the guarantee and support measures, the subjects and duration of these agreements. As a result, it was concluded that the agreements under consideration are agreements of independent types of agreements arising from the difference in the regulation of legal relations under these agreements.

**Key words:** apprenticeship agreement, agreement on targeted training, guarantees, agreements, education, judicial practice, law enforcement.

Современное законодательство предоставляет заказчику/работодателю правовые инструменты, к которым он может прибегнуть с целью подготовки для себя квалифицированных кадров путем заключения как минимум двух видов договоров:

- ученического договора,
- договора о целевом обучении.

Однако комплексный и разноуровневый характер правового регулирования обуславливает сложности правоприменения, в том числе при разрешении судами дел по спорам, возникающим при исполнении этих договоров.

Не только судебная практика в различных субъектах РФ противоречива и не единообразна, но и мнение юристов, осуществляющих профессиональную деятельность, не связанную с системой образования и не видящих наличие каких-то отличий в данных договорах, позволяет говорить о существующей юридической проблеме, возникающей у стороны, в частности образовательной организации, при обращении в суд за восстановлением нарушенного права.

Несмотря на имеющееся первоначальное желание и в последующем достижение окончательной цели – заказчиком оказание гражданину помощи в получении образования и получении впоследствии квалифицированного работника, а гражданином – получение образования за счет бюджетных ассигнований и трудоустройство, в этих договорах существует ряд различий, не свойственных ни гражданскому, ни трудовому праву.

Законодатель однозначно определил не только разные правовые основания при их заключении и регулировании отношений, но и разные меры ответственности за нарушение условий при неисполнении или неполном исполнении этих договоров. Рассмотрим более подробно.

### 1. Нормативно-правовая основа.

Ученический договор заключается в соответствии с нормами действующего трудового законодательства.

Понятие ученического договора в Трудовом кодексе Российской Федерации напрямую не сформулировано, однако в нем имеется отдельная Глава 32, включающая статьи 198-208 под названием «Ученический договор» [2].

Правоотношения по договору о целевом обучении регулируются Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст.56, ст.71,1) [3], Положением о целевом обучении по образовательным программам среднего и профессионального высшего образования (утв. Постановлением Правительства РФ от 27.04.2024 №555) [4], Распоряжением Правительства Российской Федерации «Об установлении квоты приема на целевое обучение по образовательным программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета» (издается ежегодно) [5].

### 2. Субъектный состав договоров.

Ученический договор является двусторонним и заключается между работодателем, который обязуется обеспечить возможность для обучения, и работником либо лицом, ищущим работу, готовым пройти такое обучение и в соответствии с полученной квалификацией обязуется работать по трудовому договору в течение установленного сторонами срока конкретно у этого работодателя.

Именно работодатель несет предусмотренные ученическим договором расходы, связанные с обучением, и именно у него в дальнейшем гражданин должен отработать установленный срок.

Договор о целевом обучении заключается между гражданином, поступающим на обучение по образовательной программе среднего профессионального или высшего образования, либо обучающимся по образовательной программе, и федеральным государственным органом, органом государственной власти субъекта РФ, органом местного самоуправления, юридическим лицом или индивидуальным предпринимателем (Перечень окончательный и установлен в ст. 71.1 ФЗ «Об образовании»).

Однако законодатель не устанавливает, чтобы гражданин был трудоустроен именно к заказчику обучения. Конкретный работодатель, к которому будет трудоустроен работник после обучения, вообще может не указываться в договоре.

При наличии в договоре о целевом обучении определенных условий (например – прохождение практики) в договоре может быть еще одна сторона – организация-работодатель.

По согласованию заказчика и гражданина стороной договора может являться организация, осуществляющая образовательную деятельность.

В этом аспекте договор о целевом обучении может быть двух-, трех- или даже четырехсторонним в отличие от ученического договора, который предполагает двухстороннее взаимодействие.

Также в договоре о целевом обучении нормативно предусмотрена возможность замены стороны договора.

В то же время возможности изменения сторон ученического договора законодательство не предусматривает.

### 3. Порядок заключения договоров.

Ученический договор работодатель может заключить с любым гражданином без каких-либо предварительных этапов, в свободной форме. Договор может быть подписан по согласованию как в бумажном варианте, так и в электронной форме.

С 01 мая 2024 года законодатель предусмотрел особые требования к порядку заключения, исполнения договора о целевом обучении:

1. Заказчик должен разместить на Единой цифровой платформе в сфере занятости и трудовых отношений «Работа в России» предложение о заключении договора о целевом обучении.

2. Гражданин, желающий заключить договор, сообщает об этом заказчику посредством заявки.

3. Форма договора о целевом обучении закреплена нормативно.

Заключение договора о целевом обучении возможно как в электронной форме путем подписания заказчиком на цифровой платформе «Работа в России», посредством мобильного приложения «Госключ», так и в письменном виде, на бумажном носителе.

4. Кроме того, существуют особые условия, касающиеся предмета и срока действия таких договоров.

Ученический договор заключается на срок, необходимый для получения квалификации (ст. 200 ТК РФ) и его предметом может являться получение образования по любым программам, в том числе дополнительного профессионального образования, предусматривающего получение новой квалификации

Договор о целевом обучении может быть заключен исключительно для получения среднего профессионального или высшего образования и действует и после завершения обучения – вплоть до окончания установленного срока трудовой деятельности.

5. Существенные условия                      гарантии и меры поддержки.

В рамках ученического договора работодатель обязан выплачивать ученику стипендию в размере не ниже МРОТ (ст. 204 ТК РФ).

Договор о целевом обучении предполагает предоставление гражданину мер поддержки, однако их конкретный перечень определяется сторонами самостоятельно.

При этом каких-либо ограничений как по минимальному, так и максимальному размеру таких мер поддержки нормативно не предусмотрено.

В рамках договора о целевом обучении могут быть установлены требования к успеваемости гражданина, при невыполнении которых возможно сокращение мер поддержки.

И ученический договор, и договор о целевом обучении предусматривают обязанность гражданина по завершении обучения осуществить трудовую деятельность по полученной квалификации в течение определенного договором срока.

Однако требований к конкретному сроку для ученического договора закон не устанавливает, а по договору о целевом обучении он должен составлять не менее трех лет, но не более пяти лет.

6. Ответственность за неисполнение обязательства.

Ответственность за неисполнение обязательства по осуществлению трудовой деятельности по ученическому договору:

- в случае отказа работодателя от предоставления работы работнику в соответствии с полученной квалификацией, он лишается права на взыскание с гражданина средств, затраченных на его обучение, без каких-либо дополнительных негативных последствий;

- в случае увольнения до истечения установленного договором срока отработки без уважительных причин работник должен возместить работодателю затраты на его обучение, исчисленные пропорционально фактически не отработанному после окончания обучения времени.

Договор о целевом обучении содержит обязательство заказчика обеспечить трудоустройство гражданина и обязанность гражданина по осуществлению трудовой деятельности в течение установленного договором срока.

При нарушении своих обязательств:

- гражданину необходимо возместить заказчику расходы, связанные с предоставлением мер поддержки во время обучения;

- заказчику необходимо выплатить гражданину компенсацию в сумме, равной 3-кратной величине среднемесячной начисленной заработной платы в субъекте РФ, на территории которого гражданин должен был быть трудоустроен.

Также предусмотрена дополнительная мера ответственности в виде штрафа за полное или частичное неисполнение условий договора о целевом обучении, срок выплаты этого штрафа, его размер, что свидетельствует о проявлении публично-правового начала, выражающегося в установлении ответственности за нарушение договорного обязательства и является предпосылкой на подачу иска в материально-правовом смысле.

Трудовое законодательство и природа ученического договора меры ответственности ученика как штраф не предусматривает.

В сложившейся судебной практике представлен тезис о том, что договор о целевом обучении имеет гражданско-правовую природу и, соответственно, регулируется положениями гражданского законодательства.

Однако Верховный Суд РФ в определениях, принятых в 2020 и 2021 годах, пришел к выводу, что договор о целевой контрактной подготовке (являющийся предшественником договора о целевом обучении), по смыслу ст. 198 ТК РФ, является ученическим договором. Суды общей юрисдикции данный вывод использовали при вынесении решений, что служило основанием для отказа в удовлетворении исковых требований о взыскании штрафа за нарушение условий договора о целевом обучении.

Тем не менее договор о целевом обучении и ученический договор, несмотря на общую цель, – получение квалифицированного специалиста – все-таки являются договорами самостоятельных видов соглашений, проистекающих из разности регулирования правоотношений по данным договорам.

#### 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. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ (с послед. изм. и доп. от 22 апреля 2024 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации от 7 января 2002 г. № 1 (часть I) ст. 3; Собрание законодательства Российской Федерации, 29 апреля 2024 г. N 18 ст. 2404.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с послед. изм. и доп. от 12 июня 2024 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. N 53 (часть I) ст. 7598; Российская газета. 14 июня 2024 г. N 128.
4. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 апреля 2024 г. № 555 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» // Собрание законодательства Российской Федерации, 6 мая 2024 г. № 19 ст. 2524.
5. Распоряжение Правительства РФ от 20.02.2024 № 388-р «Об установлении на 2024 год квоты приема на целевое обучение по образовательным программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета» // <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/83864.html>.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Агафонова Татьяна Петровна** – канд. философ. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Азарко Елена Матвеевна** – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии ФГБОУ ВО «ДГТУ».

**Антонова Лилия Валерьевна** – магистрант факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.

**Букаренко Светлана Григорьевна** – д-р филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

**Бурок Татьяна Эдвартовна** – канд. филол. наук, доцент ТИ имени А.П. Чехова.

**Васина Полина Владимировна** – магистрант ЕГУ им. И. А. Бунина (г. Елец).

**Веселая Анастасия Александровна** – канд. техн. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Вовк Оксана Анатольевна** – студентка магистратуры факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

**Войтенко Филипп Дмитриевич** – учитель иностранных языков МАОУ СОШ №12 г. Таганрога, магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова.

**Высоцкая Анна Витальевна** – канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Приазовский государственный технический университет», г. Мариуполь, ДНР.

**Гасанбеков Султан Минажудинович** – студент юридического факультета ФГБОУ ВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».

**Гдалевич Ирина Александровна** – канд. юрид. наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Голобородько Андрей Юрьевич** – д-р полит. наук, канд. филол. н., профессор кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

**Голобородько Ирина Эдуардовна** – доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова, аспирант РГЭУ (РИНХ), зам. директора по УМР и МП.

**Гуров Максим Иванович** – канд. ист. наук, доцент, зав. кафедрой истории ТИ имени А.П. Чехова.

**Джакели Абессалом Эднарьевич** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

**Долгиева Марем Белановна** – канд. ист. наук, профессор кафедры истории России Ингушского государственного университета.

**Евсеева Екатерина Юрьевна** – студентка факультета истории и филологии ТИ им. А. П. Чехова.

**Евтушенко Дмитрий Сергеевич** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П. Чехова.

**Жуковская Наталья Валентиновна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ им. А.П. Чехова.

**Занина Татьяна Николаевна** – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

**Иконникова Ольга Николаевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики».

**Исаева Лидия Алексеевна** – д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры современного русского языка Кубанского государственного университета.

**Калинин Степан Сергеевич** – канд. филол. наук, Международный славянский институт (г. Москва), научный директор научно-образовательного центра русского языка и славянской культуры Международного славянского института.

**Качевский Павел Сергеевич** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

**Кеворков Михаил Мартинович** – ассистент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

**Клевцова Оксана Владимировна** – канд. ист. наук, доцент ЕГУ им. И.А. Бунина (г.Елец).

**Кликушина Татьяна Георгиевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка ТИ имени А.П. Чехова.

**Коженко Яна Васильевна** – канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».

**Котлярова Ольга Александровна** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия ЕГУ им. И.А. Бунина (г. Елец).

**Кринко Евгений Фёдорович** – д-р ист. наук, зам. директора по научной работе Федерального исследовательского центра ЮНЦ РАН, профессор кафедры истории ТИ имени А.П. Чехова.

**Кузнецова Яна Геннадьевна** – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П. Чехова, учитель МБОУ СОШ № 9 г. Батайска.

**Курилкина Ольга Александровна** – канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Липовая Оксана Алексеевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры психологии ТИ имени А.П. Чехова.

**Лихолетова Надежда Владимировна** – канд. экон. наук, доцент Донского государственного аграрного университета.

**Магомедгаджиева Карина Гаджикурбановна** – магистрант факультета иностранных языков ТИ имени А.П.Чехова.

**Магомедханов Рагим Гаджимагомедович** – канд. юрид. наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Макаренко Сергей Николаевич** – канд. филос.наук, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Макарова Елена Александровна** – д-р психол. наук, профессор кафедры «Общая и консультативная психология» ФГБОУ ВО ДГТУ.

**Макарова Наталья Викторовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

**Мальсагова Хава Руслановна** – студентка исторического факультета Ингушского государственного университета.

**Мартиросова Анастасия Витальевна** – лаборант, соискатель кафедры современного русского языка Кубанского государственного университета.

**Мельникова Алена Романовна** – магистрант института культуры, истории и права ЕГУ им. И.А. Бунина (г. Елец).

**Мордвинова Карина Алексеевна** – студентка четвёртого курса факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

**Мышева Татьяна Петровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования и медиакоммуникации. ТИ имени А.П. Чехова.

**Наумов Сергей Борисович** – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

**Осинний Александр Александрович** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П.Чехова.

**Павленко Лариса Геннадиевна** – канд. фил. 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.

**Погорелова Диана Алексеевна** – магистрант третьего курса ТИ имени А.П. Чехова.

**Подойникова Екатерина Александровна** – студентка Таганрогского института имени А.П. Чехова.

**Полякова Виктория Игоревна** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П.Чехова.

**Пономаренко Сергей Иванович** – канд. юрид. наук, доцент, доцент кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П. Чехова.

**Поцелуева Александра Вадимовна** – магистрант кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова

**Прокофьева Елена Владимировна** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П.Чехова.

**Савченко Маргарита Борисовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

**Саенко Светлана Александровна** – магистрант факультета психологии и социальной педагогики ТИ имени А.П. Чехова.

**Сергань Дарья Олеговна** – аспирант РГЭУ (РИНХ).

**Сердюкова Юлия Александровна** – канд. юрид. наук., доцент, зав. кафедрой экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П.Чехова.

**Слободянюк Вита Ивановна** – ассистент, ФГБОУ ВО «Приазовский государственный технический университет», г. Мариуполь, ДНР.

**Смирнов Иван Николаевич** – канд. ист. наук, доцент кафедры истории ТИ имени А.П.Чехова.

**Смоличева Софья Владимировна** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

**Соколенко Дмитрий Алексеевич** – студент социально-гуманитарного факультета ПГТУ, г. Мариуполь.

**Субботина Татьяна Марленовна** – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы ТИ имени А.П. Чехова.

**Сыроваткина Ирина Анатольевна** – доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

**Тимофеев Вероника Андреевна** – канд. философских наук, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ имени А.П.Чехова.

**Ткачук Полина Васильевна** – старший преподаватель кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.



**Ужахова Камила Тамирлановна** – студентка исторического факультета Ингушского государственного университета.

**Фастовецкий Александр Евгеньевич** – магистрант факультета истории и филологии ТИ имени А.П.Чехова.

**Филиппова Оксана Николаевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи ТИ имени А.П. Чехова.

**Фирсова Екатерина Владимировна** – канд. филол. наук, доцент кафедры немецкого и французского языка ТИ имени А.П. Чехова.

**Хало Павел Владимирович** – кандидат технических наук, доцент кафедры физической культуры ТИ имени А.П. Чехова.

**Хильперт Ксения Анатольевна** – ст. преподаватель кафедры лингвистики и переводоведения ПГТУ, г. Мариуполь

**Хитрикова Татьяна Геннадьевна** – магистрант кафедры истории, программист отдела информационного сопровождения образовательной деятельности и цифровой трансформации ТИ имени А.П. Чехова.

**Червоний Александр Михайлович** – д-р филол. наук, профессор кафедры немецкого и французского языков ТИ имени А.П. Чехова.

**Чужданова Алена Сергеевна** – студентка юридического факультета ФГБОУВО «Всероссийского Государственный Университет Юстиции (РПА МИНЮСТА РОССИИ)».

**Шевченко Светлана Петровна** – главный юрисконсульт, старший преподаватель кафедры отраслевых юридических дисциплин ТИ имени А.П.Чехова.

**Широкова Наталия** – бакалавр института культуры, истории и права ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец).

**Шолохов Андрей Витальевич** – д-р филос. наук, доцент, профессор кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин ТИ им. 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 кафедры истории и историко-культурного наследия ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина» (г. Елец).

**Ющик Юлия Сергеевна** – студентка факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования ТИ имени А.П. Чехова.

**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](http://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-vojnuy-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 хорошая 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.** Редакция 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, отсеиваются 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 редактору 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 что люди получают признание 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* (корректурa, верстка).

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТА ИМЕНИ А. П. ЧЕХОВА (филиал)  
ФГБОУ ВО «РОСТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (РИНХ)»

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48

Сдано в набор 17.06.2024 г. Подписано к публикации с оригинала-макета 30.07.2024 г.  
Формат 60x90/8. Усл. печ. л. 22,3

**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.