

ИЗВЕСТИЯ

ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2 (311)

Серии:

«Педагогические науки»:

«Общая педагогика, история педагогики
и образования» (5.8.1);

«Методология и технология
профессионального образования»
(5.8.7)

«Исторические науки»:

«Отечественная история» (5.6.1);

«Археология» (5.6.3)

«Филологические науки»:

«Русский язык. Языки народов России» (5.9.5);

«Теоретическая, прикладная
и сравнительно-сопоставительная лингвистика» (5.9.8);

«Русская литература
и литературы народов Российской Федерации» (5.9.1)

«Естественные науки»

ВОРОНЕЖ 2026 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет»

Главный редактор:

С. И. Филоненко, доктор исторических наук, профессор

Редактор раздела «Педагогические науки»:

М. В. Дюжакова, доктор педагогических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ)

Редакционная коллегия раздела «Педагогические науки»:

Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор (Саратов, СГУ им. Н. Г. Чернышевского),

Е. П. Белозерцев, Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ),

О. В. Галустян, доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону, ЮФУ),

Т. А. Ромм, доктор педагогических наук, профессор (Новосибирск, НГПУ),

В. В. Сериков, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Российская академия образования),

Н. Б. Трофимова, доктор психологических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ),

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ),

Редактор раздела «Исторические науки»:

А. В. Перепелицын, доктор исторических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ)

Редакционная коллегия раздела «Отечественная история»:

В. Д. Березуцкий, кандидат исторических наук, доцент (Воронеж, ВГПУ),

В. А. Шаповалов, доктор исторических наук, профессор (Белгород, НИУ БелГУ),

А. В. Мирошников, доктор исторических наук, профессор (Воронеж, ВГУ)

Редакционная коллегия раздела «Археология»:

И. В. Федюнин, доктор исторических наук, доцент (Воронеж, ВГПУ),

А. П. Медведев, доктор исторических наук, профессор (Воронеж, ВГУ),

Е. Ю. Захарова, доктор исторических наук, доцент (Воронеж, ВГУ)

Редактор раздела «Филологические науки»:

Г. А. Заварзина, доктор филологических наук, доцент (Воронеж, ВГПУ)

Редакционная коллегия раздела «Филологические науки»:

В. М. Шаклеин, доктор филологических наук, профессор (Москва, РУДН),

А. А. Кретов, доктор филологических наук, профессор (Воронеж, ВГУ),

И. С. Карабулатова, доктор филологических наук, профессор (Москва, МГУ),

Т. А. Литвинова, доктор филологических наук (Воронеж, ВГПУ),

С. В. Савинков, доктор филологических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ),

А. А. Фаустов, доктор филологических наук, профессор (Воронеж, ВГУ),

Ю. А. Нагина, доктор филологических наук, доцент (Воронеж, ВГУ)

Редактор раздела «Естественные науки»:

В. А. Хоник, доктор физико-математических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ)

Редакционная коллегия раздела «Естественные науки»:

В. В. Обуховский, доктор физико-математических наук, профессор (Воронеж, ВГПУ),

В. А. Федоров, доктор физико-математических наук, профессор (Тамбов, ТГУ им. Г. Р. Державина),

С. Н. Дрождин, доктор физико-математических наук, профессор (Воронеж, ВГУ)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-67365 от 05 октября 2016 г., выдано Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий,

в общероссийский каталог ОАО Агентство «Роспечать», подписной индекс 70731,

в систему Российского индекса научного цитирования дог. № 600-09/2013 от 30.09.2013.

Журнал включен в Перечень ВАК

по следующим отраслям науки и группам специальностей:

«Общая педагогика, история педагогики и образования» (5.8.1);

«Методология и технология профессионального образования» (5.8.7);

«Отечественная история» (5.6.1);

«Археология» (5.6.3);

«Русский язык. Языки народов России» (5.9.5);

«Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика» (5.9.8)

«Русская литература и литературы народов Российской Федерации» (5.9.1)

ISSN 2309-7078

С мая 2017 года журнал индексируется библиографической базой данных

(«Европейский Индекс Цитирования для Гуманитарных и Социальных Наук ERIHPLUS»)
(European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

IZVESTIA

VORONEZH STATE PEDAGOGICAL
UNIVERSITY

№ 2 (311)

Series:

"Pedagogical Sciences":

"General pedagogy, history of pedagogy and education" (5.8.1);

"Methodology and technology of vocational education" (5.8.7);

"Historical Sciences"

"Russian History" (5.6.1);

"Archeology" (5.6.3)

"Philological Sciences":

"Russian language. Languages of the peoples of Russia" (5.9.5);

"Theoretical, applied and comparative Linguistics" (5.9.8);

"Russian literature and literature of the peoples
of the Russian Federation" (5.9.1)

"Natural sciences"

Editor-in-Chief:

S. I. Filonenko, Doctor of History, Professor

Editor of the section "Pedagogical Sciences":

M. V. Dyuzhakova, Doctor of Pedagogy, Professor (Voronezh, VSPU)

Editorial Board of the section "Pedagogical Sciences":

E. A. Alexandrova, Doctor of Pedagogy,

Professor (Saratov, SSU named after N. G. Chernyshevsky);

E. P. Belozertsev, Doctor of Pedagogy, Professor,

Merited Scientist of the Russian Federation (Voronezh, VSPU);

O. V. Galustyan, Doctor of Pedagogy, Professor (Rostov-on-Don, SFU);

T. A. Romm, Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk, NSPU);

V. V. Serikov, Doctor of Pedagogy, Professor,

Corresponding Member of Russian Academy of Science, Honored Worker of Science of the Russian Federation (Moscow, Russian Academy of Pedagogy);

N. B. Trofimova, Doctor of Psychology, Professor (Voronezh, VSPU);

M. V. Shakurova, Doctor of Pedagogy, Professor (Voronezh, VSPU);

Editor of the section "Russian History":

A. V. Perepelitsyn, Doctor of Historical Sciences, Professor (Voronezh, VSPU)

Editorial Board of the section "Historical Sciences":

V. D. Berezutsky, Candidate of Historical Sciences, Docent (Voronezh, VSPU);

V. A. Shapovalov, Doctor of Historical Sciences, Professor (Belgorod, RI BSU);

A. V. Miroshnikov, Doctor of Historical Sciences, Professor (Voronezh, VSU)

Editorial Board of the section "Archeology":

I. V. Fedyunin, Doctor of Historical Sciences, Docent (Voronezh, VSPU),

A. P. Medvedev, Doctor of Historical Sciences, Professor (Voronezh, VSU),

E. Y. Zakharova, Doctor of Historical Sciences, Docent (Voronezh, VSU)

Editor of the section "Philological Sciences":

G. A. Zavarzina, Doctor of Philology, Docent (Voronezh, VSPU)

Editorial board of the section "Philological Sciences":

V. M. Shaklein, Doctor of Philology, Professor (Moscow, RUDN University);

A. A. Kretov, Doctor of Philology, Professor (Voronezh, VSU);

I. S. Karabulatova, Doctor of Philology, Professor (Moscow, MSU),

T. A. Litvinova, Doctor of Philology (Voronezh, VSPU),

S. V. Savinkov, Doctor of Philology, Professor (Voronezh, VSPU),

A. A. Faustov, Doctor of Philology, Professor (Voronezh, VSU),

K. A. Nagina, Doctor of Philology, Associate Professor (Voronezh, VSU)

Editor of the section "Natural Sciences":

V. A. Honik, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Voronezh, VSPU)

Editorial board of the section "Natural Sciences":

V. V. Obukhovskiy, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Voronezh, VSPU);

V. A. Fedorov, Doctor of Physics and Mathematics,

Professor (Tambov, TSU named after G. R. Derzhavin);

S. N. Drozhdin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Voronezh, VSU)

Certificate of registration of mass media

PI NO. FS77-67365 dated from October 05, 2016, issued by the Federal service for supervision of communications, information technologies and mass media (Roskomnadzor).

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, in the all-Russian catalog of JSC Agency "Rospechat", subscription index 70731, in the system of the Russian science citation index dog. no. 600-09/2013 dated from 30.09.2013.

The journal is included in the list of the Higher Attestation Commission

in the following fields of science and specialty groups:

"General pedagogy, history of pedagogy and education" (5.8.1);

"Methodology and technology of vocational education" (5.8.7);

"Russian History" (5.6.1);

"Archeology" (5.6.3);

"Russian language. Languages of the peoples of Russia" (5.9.5);

"Theoretical, applied and comparative Linguistics" (5.9.8);

"Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation" (5.9.1).

ISSN 2309-7078

Since may 2017, the journal is indexed by the bibliographic database

("European Citation Index for the Humanities and Social Sciences ERIHPLUS")

(European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ

<i>Шакурова М.В.</i> Отечественные практики формирования гражданской идентичности обучающихся: опыт типизации.....	12
<i>Мкртчян Д.М.</i> Готовность к защите Отечества: понятие, сущность, структура	17
<i>Дюжакова М.В., Егорушина Е.А.</i> Методологические основания исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования	23
<i>Панина Л.Ю.</i> Сущность и структура понятия «конкурентоспособность молодого специалиста»	29
<i>Неценко О.В.</i> Финансовые составляющие социализации, виктимизации и профессиональной адаптации молодых педагогов как фактор устойчивого развития территорий.....	35
<i>Перминова Л.М., Осечкина Л.И.</i> Проектирование многоуровневой модели управления развитием систем воспитания в структуре «регион – муниципалитет – школа»	42
<i>Брехова А.В., Добрачева А.Н.</i> Структура и компоненты методической системы дополнительного образования педагогов новых регионов в области профориентации школьников и студентов	48
<i>Иванова Н.А.</i> Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения.....	53
<i>Костина Т.Ф.</i> Условия поддержки субъектных проявлений ребенка и психолого-педагогическое сопровождение готовности к школьному обучению	58
<i>Проценко Е.А., Гольцова Т.А.</i> Современные подходы к обучению иностранному языку разных возрастных категорий	64
<i>Алексашина А.И.</i> Особенности организации образовательного процесса в учреждениях интернатного типа	68
<i>Гнедаш Е.С., Гнедаш А.Н.</i> Интеграция исследовательских практик в школьное образование как средство активизации внутренней мотивации обучающихся.....	73
<i>Поторочин Е.А.</i> Интегративное мышление как составляющая мышления педагога ...	78
<i>Алексеева А.А., Карнаух Н.В.</i> Особенности организации школьных театров в России в культурно-историческом контексте XIX века	85
<i>Овчинников Ф.С.</i> Педагогическая модель управления профессиональной адаптацией молодых специалистов на основе систем искусственного интеллекта.....	91

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ильясова О.А.</i> Возможности внутрикорпоративного обучения в обеспечении адаптации молодых педагогов к условиям профессиональной деятельности в общеобразовательной организации	98
<i>Вешняков Г.П.</i> Профессиональная самостоятельность учителя: генезис понятия.....	104
<i>Каткова Т.И., Чернышнёва Ю.С., Жваненко С.А.</i> Системные риски цифровой среды в формировании финансовой грамотности будущих педагогов как фактор устойчивости исторических территорий.....	113
<i>Короткова А.С., Фетисов А.С.</i> Педагогические условия формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России ...	119
<i>Игнатенко Н.А., Ракитина Г.А.</i> Проекты в современной практике преподавания стилистики иностранного языка в педагогическом вузе.....	127
<i>Лейбовский А.Ю., Иванова Н.Г.</i> Физическая культура и профессиональная физическая подготовка ГТО в условиях изменения учебной нагрузки в вузе	133
<i>Гараева Е.А.</i> Студенческие общественные проекты: педагогическое сопровождение разработки, опыт реализации и оценка участников	139

СЕРИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Федюнин И.В., Рукина Н.С., Крючкова Н.В. Крупные костно-земляные конструкции и человек позднего палеолита Костенковско-Борщевского района в отечественной и зарубежной науке	145
Березудский В.Д. Курган эпохи Золотой Орды в курганной группе 1 у с. Русаново в Новохоперском районе Воронежской области	158
Кузнецова В.В. Особенности законодательного регулирования деятельности православных братств в России (по материалам положения «О правилах для учреждения православных церковных братств» 1864 г.).....	166
Татаринцева А.Ю. Вклад духовенства в развитие народного образования в 1880–1890-е годы (на примере губерний Европейской России).....	171
Пащенко М.Я. Создание и начало деятельности Борисоглебской хлебной биржи.....	177
Щукин Д.В., Калитин И.Р. Депутаты I Государственной Думы Российской империи от Орловской губернии в истории «выборгского воззвания» и политической повседневности России начала XX века	184
Перцев В.А. Организация землеустроительных работ в Воронежской губернии в середине 1920-х годов	190
Муромцев И.С. На службе Отечеству (к 150-летию со дня рождения генерал-лейтенанта А.А. Игнатьева)	196
Малютина Т.П. Показания румынских летчиков, сбитых в небе над Одессой (сентябрь 1941 г.).....	201
Саютин В.А. Боевые действия частей Красной армии против Датского добровольческого корпуса СС «Данмарк» в районе Демянского котла (май – август 1942 г.).....	206
Филоненко М.М. Боевые действия авиации 3-й воздушной армии юго-западнее Кенигсберга (22 февраля – 12 марта 1945 г.).....	211
Муромцев О.С. Вся жизнь отдана Великой Победе (к 125-летию со дня рождения А.С. Щербакова).....	219
Татаринцев А.Ю. Дипломатическая работа И.М. Майского на посту посла СССР в Великобритании в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): историографический обзор	224
Гущина Е.М., Пащенко М.Я. Особая миссия генерал-лейтенанта Ивана Владимировича Ковалева	228

СЕРИЯ: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Шاپоваленко Е.В. Словообразовательные модели номинации сословий в русском языке XVII–XIX столетий	237
Данькова Т.Н., Барбашина К.В. Особенности структурной организации современной русской медицинской терминологии	244
Ющенко В.И. Особенности базового уровня концептуальной иерархии (на примере таксономического моделирования концепта <i>clothes</i>).....	251
Архипова И.В. Семантический синкретизм таксисных и инструментальных значений в немецком языке: модели и маркеры	256
Скворцов А.В. Классификация афоризмов на раннем классическом китайском языке по числу содержащихся в них изобразительно-выразительных средств	260
Скопова Л.В., Ерофеева Е.В. Французские кулинарные фразеологизмы и особенности их изучения студентами нелингвистического вуза	270

Самойлова М.В. Расширение словарного запаса русского жестового языка при помощи видеоконтента: лингводидактический аспект	276
Полозова С.В., Хрячкова Л.А., Чигирин Е.А. Учебное пособие «Немецкий язык. Речевой практикум»: принципы разработки и результаты апробации в учебном процессе.....	280
Яковлева О.И. Детские антропнимы в прозе М.А. Шолохова о Великой Отечественной войне	285

THE PEDAGOGICAL SCIENCES

RUSSIAN EDUCATION TODAY

Shakurova M.V.

Domestic practices of forming students' civil identity: experience of typification..... 12

Mkrtchyan D.M.

Readiness to defend the Fatherland: concept, essence, structure..... 17

Dyuzhakova M.V., Egorushina E.A.

Methodological foundations for studying the formation of the competitiveness of young specialists in the field of education..... 23

Panina L.Yu.

The essence and structure of the concept of “competitiveness of a young specialist”..... 29

Netsenko O.V.

Financial components of socialization, victimization and professional adaptation of young teachers as a factor of sustainable development of territories..... 35

Perminova L.M., Osechkina L.I.

Designing a multi-level management model for the development of educational systems in the “Region-Municipality-School” structure..... 42

Brekhova A.V., Dobracheva A.N.

Structure and components of a methodological system of additional education for teachers in new regions in the field of career guidance for schoolchildren and students..... 48

Ivanova N.A.

Developing the emotional intelligence of younger schoolchildren in literary reading lessons..... 53

Kostina T.F.

Conditions for supporting a child's subjective manifestation and psychological-pedagogical support for school readiness..... 58

Protsenko E.A., Goltsova T.A.

Modern Approaches to Teaching a Foreign Language of Different Age Categories 64

Aleksashina A.I.

Features of the educational process organization in boarding schools..... 68

Gnedash E.S., Gnedash A.N.

Integration of research practices into school education as a means of activating intrinsic motivation..... 73

Potorochin E.A.

Integrative thinking as a component of a teacher's thinking..... 78

Alekseeva A.A., Karnauch N.V.

Features of the organization of school theaters in Russia in the cultural and historical context of the 19th century..... 85

Ovchinnikov F.S.

Pedagogical model of management of professional adaptation of young specialists based on artificial intelligence systems..... 91

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION

Ilyasova A.I., Goltsova T.A.

Internal training opportunities in ensuring young teachers' adaptation to professional work in a general education organization..... 98

Veshnyakov G.P.

Teacher's professional autonomy: genesis of the concept..... 104

Katkova T.I., Chernysheva Yu.S., Zhvanenko S.A.

Systemic risks of the digital environment in the formation of financial literacy of future teachers as a factor of sustainability of historical territories..... 113

Korotkova A.S., Fetisov A.S.

Pedagogical conditions for the formation of the professional position of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia..... 119

Ignatenko N.A., Rakitina G.A.

Projects in modern practice of teaching foreign language stylistics in a pedagogical university..... 127

Leibovsky A.Yu., Ivanova N.G.

Physical education and professional physical training (Ready for Labor and Defense) in the conditions of changing curriculum workload at the university..... 133

Garaeva E.A.

Student community projects: pedagogical support for development, implementation experience and participant evaluation..... 139

THE HISTORICAL SCIENCE

Fedyunin I.V., Rukina N.S., Kryuchkova N.V.

Large bone-earth structures and a man of the Late Paleolithic of the Kostenkovsko-Borshchevsky district in Russian and foreign Science..... 145

Berezutsky V.D.

Barrow of the Golden horde era in barrow group 1 at s. Rusanovo in Novokhopersky district of the Voronezh region..... 158

Kuznezova V.V.

Features of legislative regulation of orthodox brotherhoods in Russia (based on the regulation "On the rules for the establishment of orthodox church brotherhoods" of 1864)..... 166

Tatarinceva A.Yu.

The contribution of the clergy to the development of public education in the 1880s and 1890s (using the example of the provinces of European Russia)..... 171

Pashchenko M.Ya.

Creation and launch of the Borisoglebsk Grain Exchange..... 177

Shchukin D.V., Kalitin I.R.

Deputies of the First State Duma of the Russian Empire from the Oryol province in the history of the "Vyborg appeal" and the political life of Russia of the early 20th century..... 184

Pertsev V.A.

Organization of land management works in the Voronezh province in the mid-1920s..... 190

Muromtsev I.S.

In the service of the Fatherland. (On the 150th anniversary of the birth of Lieutenant General A.A. Ignatiev)..... 196

Malyutina T.P.

Testimonials of Romanian pilots shot down in the sky over Odessa (September 1941).... 201

Sayutin V.A.

Participation of the Danish SS volunteer corps "Danmark" in combat operations against the Red army in the Demyansk pocket (May–August 1942)..... 206

<i>Filonenko M.M.</i>	
Aerial operations of the 3rd Air Army south-west of Kenigsberg (22 February –12 march 1945).....	211
<i>Muromtsev O.S.</i>	
A lifetime dedicated to the Great Victory (on the 125th anniversary of the birth of A.S. Shcherbakov).....	219
<i>Tatarintsev A. Yu.</i>	
Diplomatic work of I.M. Maisky as ambassador of the USSR to Great Britain during the Great Patriotic War (1941–1945): a historiographical review.....	224
<i>Gushchina E.M., Pashchenko M. Ya.</i>	
Special mission of Lieutenant General Ivan Vladimirovich Kovalev.....	228

THE PHILOLOGICAL SCIENCE

<i>Shapovalenko E. V.</i>	
Word-formation patterns for the nomination of social classes in the Russian language of the 17th–19th centuries.....	237
<i>Dankova T.N., Barbashina K. V.</i>	
Features of the structural organization of modern Russian medical terminology.....	244
<i>Yushchenko V.I.</i>	
Peculiarities of basic level of conceptual hierarchy (based on taxonomic modelling of the concept <i>clothes</i>).....	251
<i>Arkhipova I. V.</i>	
Semantic syncretism of taxic and instrumental meanings in German: models and markers.....	256
<i>Skvortsov A. V.</i>	
Classification of aphorisms in early classical Chinese by the number of expressive means they contain.....	260
<i>Skopova L. V., Erofeeva E. V.</i>	
French culinary phraseological units and their study by students of a non-linguistic university.....	270
<i>Samoilova M. V.</i>	
Expanding the vocabulary of Russian sign language through video content: linguistic and didactic aspects.....	276
<i>Polozova S. V., Khryachkova L.A., Chigirin E.A.</i>	
The textbook “German. Speech practice”: principles of development and results of approbation in the educational process.....	280
<i>Yakovleva O.I.</i>	
Child anthroponyms in M.A. Sholokhov’s prose about the Great Patriotic War.....	285

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

«Общая педагогика, история педагогики
и образования» (5.8.1);

«Методология и технология
профессионального образования» (5.8.7)

Научная статья

УДК: 37.013.42

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_12.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ ТИПИЗАЦИИ¹

Марина Викторовна Шакурова¹

*Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия*

¹Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
профессор кафедры социальной педагогики, ORCID ID: 0000-0003-4757-8750,
тел.: (473)253-25-82, e-mail: shakurova@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается возможность описания практик формирования гражданской идентичности обучающихся с использованием приемов типизации. Автор опирается на совокупность методологических подходов (фрактального, антропоцентрического, событийного, резонансного, социально-контекстного) и теорию практик, дающих язык описания, максимально соответствующий особенностям понимания феномена идентичности и процесса ее формирования. Выделяются характеристики практик, послужившие основой для исследования. Целью данного исследования явилось обоснование варианта типизации практик формирования гражданской идентичности обучающихся, позволяющего дифференцировать и оценивать организационно-методическую составляющую рассматриваемого процесса. Используется типология практик, базирующаяся на критериях преднамеренности, целенаправленности, формализации; указываются идентификационные признаки двух типов практик (фоновой и явной), приводятся их примеры. Через рассмотрение обращения обучающихся к историко-культурной памяти показываются возможности применения инструментов типизации в соответствии с выделенными типами практик.

Ключевые слова: формирование, гражданская идентичность, теория практик, явные практики, фоновые практики, типизация.

Для цитирования: Шакурова М.В. Отечественные практики формирования гражданской идентичности обучающихся: опыт типизации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 12–16. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_12.

Введение

Задача формирования гражданской идентичности обучающихся (ГИО) сохраняет актуальность в социально-гуманитарных науках (в частности, педагогике) и отечественной системе образования, аккумулирующей соответствующие практики [6; 7; 9]. Решение задачи формирования ГИО на уровне научно-методического сопровождения и реальной жизнедеятельности образовательных организаций (в том числе дополнительного образования детей), детских и молодежных объединений предполагает творческий поиск и, как следствие, активное формотворчество [5; 8]. Вместе с тем число практик, культивируемых в рассматриваемой сфере, дополняется и обновляется не слишком активно, что обусловливается как необходимостью сохранения ключевых

характеристик социокультурной реальности, так и сложностью процедуры их оформления и закрепления. При анализе практик формирования ГИО мы исходим из того, что взаимосвязь элементов реальности, передаваемых через соподчинение «практики – методы/приемы/формы», развивается аналогично зависимости элементов реальности, характеризующихся диадой «парадигмы – теории». Описание практик и выделение типов, обусловленных природой и особенностями первых, позволяет иначе взглянуть на многочисленные предлагаемые формы, методы, приемы педагогической деятельности. Это в определенной степени ликвидирует пробелы, дублирование и неточную трактовку сущности реализуемого процесса.

Вопросами типологии и типизации в педагогике занимались З.А. Аксютин (в центре ее внимания была типология личности в процессе социального воспитания); М.В. Воропаев (занимался типологией воспитательных систем); Е.В. Кузнецова (исследовала типологию видов идентичности субъекта); Е.А. Лодатко (сосредоточился на типологии педагогических моделей); М.Н. Скаткин (в центре его внимания находится типология моделей обучения) и др. Процесс формирования гражданской идентичности обучающихся в настоящее время изучается достаточно активно (такими учеными, как Л.Ю. Максимова, А.Н. Махнин, Д.В. Монастырский, Д.М. Писаный, Е.Ю. Чижикова и др.). Отметим, что при анализе процесса формирования ГИО, соответствующих практик инструментарий типологии и типологизации практически не используется.

Цель данной статьи – обосновать вариант типизации практик формирования гражданской идентичности обучающихся, позволяющий дифференцировать и оценивать организационно-методическую составляющую рассматриваемого процесса. Это позволит приблизиться к разрешению противоречия между потребностью в научно обоснованной и системной деятельности, направленной на формирование ГИО, и несоответствием предлагаемых организационно-методических решений сущности и особенностям рассматриваемого процесса.

Методология исследования

Методологическую основу исследования составили подходы: фрактальный и антропоцентрический (дали возможность согласовать исследовательские процедуры, природу обозначенной выше идентичности и процесса формирования ГИО); событийный, резонансный, социально-контекстный, обуславливающие специфические акценты в определении и описании типов практик формирования гражданской идентичности обучающихся. Целесообразность использования данной совокупности методологических подходов обоснована нами в статье «К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся» [10].

Ведущим методом исследования стал типологический, выступивший как средство познания, применяемое во многих отраслях научного знания (то есть этот метод имеет универсальный статус). Суть данного метода заключается в отнесении различных объектов согласно избранному критерию к тому или иному конкретному типу, что позволяет упорядочить их, выделить группы объектов со схожими характеристиками и, как следствие, дифференцировать образовательную реальность. Иными словами, тип – теоретический конструкт (модель), на предмет соответствия (идентичности) которому проверяются теоретические и/или эмпирические объекты. Другим ключевым понятием здесь выступает конструкт «типизация», активно использующийся в программировании, но универсальный по сути, поскольку акцент делается на практическом применении типов, моделируемых в процессе типологизации, для решения конкретных задач (в рамках статьи – типизации массовой практики формирования гражданской идентичности личности с использованием двух исходных типов: явного и фонового тип).

Результаты

В данной статье понятие «практика» используется в особом смысле, продиктованном теорией практик, сложившейся в зарубежной (см. труды таких ученых, как П. Бурдьё, К. Гирц, Д. Сёрл, Т. Шацкий и др.) и отечественной науке (см. работы В.В. Волкова, О.Л. Лейбовича и др.) под влиянием актуального парадигмального сдвига, что само по себе уже свидетельствует о нетрадиционном взгляде на привычные явления и процессы. Практики с рассматриваемых позиций интенциональны и контекстны, что «позволяет исследователям не задаваться вопросами о целесообразности того или иного наблюдаемого действия/отношения, или соответствия их “общепринятым” нормам, а сфокусировать внимание на том, как действие совершается, как отношение проявляется, какой уровень и характер эмоциональности воплощается в поведении» [4, с. 55]. Поэтому нас привлекает ряд характеристик, максимально соответствующих особенностям феномена идентичности и процессу ее формирования. Рассмотрим их.

Главным для практик становится *фон* как рукотворная, социальная (точнее, социокультурная) реальность, порождающая тот или иной вариант реагирования, поведения. В данном случае речь идет не о специально планируемой целенаправленной деятельности субъектов, а о всех возможных проявлениях их активности, включая спонтанные, неосознаваемые и т. п. («иррациональные мотивы, элементы прошлого опыта, коллективные переживания и воспоминания» [3, с. 10]; «все, что мы делаем» [1, с. 8]). Ее многомерность становится основанием для разноплановых, сложных практик, что ставит под вопрос целесообразность жесткой их привязки к отдельным элементам социальной действительности (например, направлениям воспитания, принятым в педагогике и образовании).

Инертность фона объясняет относительную устойчивость и рутинизацию практик, их закрепление в жизнедеятельности субъектов (индивидуальных и групповых) в качестве длящихся, воспроизводимых, что не отменяет трансформации, обновления и возникновения новых практик как реакции на существенные изменения социокультурной реальности («постоянно воспроизводимый и постоянно новый опыт» [1, с. 8]). О практиках принято говорить как о привычной совокупности действий, поведения, что связывает их с традициями и обычаями. Вместе с тем, как подчеркивают Е.П. Агапов и Л.П. Пендюрина, «стремление группы сохранить свое бытие функционирует на гораздо более глубинном уровне, чем “семейные традиции”, то есть габитус при возникновении новой ситуации порождает новые средства выполнения старых функций и с их помощью позволяет активно воздействовать на будущее и лепить его по образу и подобию прошлого» [1, с. 10].

Практики – элемент повседневности. Их изучение позволяет описать ее и проанализировать, спрогнозировать и по возможности спроектировать повторение отдельных вариантов активности человека, групп, сообществ. Анализ повседневности дает возможность выделить явные и фоновые практики, различающиеся по степени осмысленности, формализации, управляемости, потенциала для решения конкретной задачи. Экстраполяция в сферу образования

этих двух типов позволяет предположить, что фоновые практики в основном будут являться социализирующими, тогда как явные – воспитательными, образовательными, обучающими. Если принять во внимание идеи П. Бурдье [2], то отличительной особенностью последних станут «раскрывающие» возможности (конкретизирующие, проясняющие, усиливающие, интенсифицирующие, направляющие и т. п.), благодаря которым можно будет соотнести активность людей с принятыми способами существования в данной культуре в конкретный промежуток времени (то есть на данном этапе исторического развития).

Практики фиксируют привычные смыслы, показывая связь слова и действия. Однако передача смысла возможна и невербальными способами, когда за основу принимаются закрепившиеся в социокультурной реальности обозначения, символы, знаки. Последнее в основном характерно для фоновых практик. При этом культурные различия затрудняют, а иногда делают невозможным, восприятие, осмысление, принятие, повтор и инициирование обновления соответствующих практик.

Обратимся к опыту типизации практик формирования гражданской идентичности. В качестве одного из вариантов типологизации выступает выделение по сочетанию критериев преднамеренности, целенаправленности, формализации фоновых и явных практик. Под первыми в данном случае мы понимаем прежде всего стандартизированные, повторяющиеся действия, которые становятся неформальной основой процесса возникновения ГИО. Подобные практики, как правило, не опираются на четкое выверенное научное знание или отрефлексированный продуктивный практический опыт. Они максимально соответствуют конкретно-историческому, социокультурному контексту, являются производными от его ключевых установок. Они привычны, «бытийны», складываются преимущественно стихийно. Непреднамеренность предполагает наличие элементов, не имеющих специально транслируемого смысла, но несущих понятное и привычное для человека, воспитанного в рамках конкретной культуры, послание.

К фоновым практикам формирования ГИО можно отнести, например, совместное (детьми и взрослыми) обсуждение актуальных ситуаций повседневности (например, событий и происшествий в городе, школе, классе, семье); общение индивидов разного возраста; практику ответственного поведения; практику сопереживания и соучастия и т. п.

Если понятие «фоновые практики» приобрело определенный научный статус, то термин «явные практики» достаточно условен: мы используем его для обозначения группы практик, для которых характерны осознанность, преднамеренность, целенаправленность. Они рефлексивны, специально проектируются. В них можно заложить конкретный педагогический смысл, описать с точки зрения мотивов,

структуры, результатов и эффектов и т. п. К таким практикам можно отнести многие из тех, что описаны нами в монографии «Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст)» [7, с. 101–121] (например, практики стимулирования идентификации, инициирования и удержания общностей, коллективообразования, поддержки авторитетов, организации поликультурного взаимодействия и т. п.).

Описанная типология становится основанием для распределения по группам повседневных действий, деятельности, поведения. В частности, практика обращения к историко-культурной памяти, которую рекомендуется применять для формирования гражданской идентичности обучающихся, по сути имеет как явный, так и фоновый блоки. При этом основное внимание педагоги уделяют первому. Фоновые действия, привычные способы общения (например, с бабушками и дедушками, которые являются реальными носителями этой памяти, в целом повседневное, бытовое внимание к людям старшего поколения), обращение к маркерам историко-культурной памяти за пределами специально организованных воспитательных форм и тому подобное, как правило, не рассматриваются и не учитываются, что значительно сказывается на результатах и эффективности процесса формирования вышеуказанной идентичности (возникает опасность навязывания идентичности, возникновения гипо- или гиперидентичности и т. п.).

Выводы

В данной статье в качестве языка описания образовательной реальности, связанной с формированием ГИО, мы использовали язык теории практик, что усилило аргументацию в пользу необходимости учета устоявшихся социализирующих элементов культурной реальности (наряду с педагогически организованным взаимодействием), что в итоге определяет результативность становления указанной идентичности. Обращение к теории практик дало возможность рассмотреть типологию практик в свете сочетания критериев преднамеренности, целенаправленности, формализации и выделить фоновые и явные практики; проанализировать их специфику и соответствие особенностям рассмотренного процесса; предпринять попытку демонстрации потенциала и целесообразности типизации одной из распространенных практик, активно применяемых при решении задачи формирования ГИО.

Источник финансирования

Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 075-00001-26-00.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Агапов Е.П., Пендюрина Л.П. Социальные практики и межкультурные коммуникации // Альманах современной науки и образования. 2008. № 6 (13), ч. 1. С. 8–11.

2. Бурдые П. Практический смысл. СПб. : Алетея, 2001. 562 с.
3. Дудолова М.М. Фоновые практики интеллигенции в современной городской культуре (гендерный аспект) : автореф. дис. ... канд. культурологии. Киров, 2015. 20 с.
4. Лейбович О.Л., Шущкова Н.В., Кабацков А.Н. Этническое и экономическое : этюд о фоновых практиках // Вестник Пермского государственного института искусств и культуры. 2012. № 13–14 (декабрь). С. 55–64.
5. Лыкова И.А. Принцип вариативности образования : поддержка многообразия детства // Журнал педагогических исследований. 2017. Т. 2, № 5. С. 84–101.
6. Максимова Л.Ю. Педагогическая система формирования гражданской идентичности обучающихся общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2021. 40 с.
7. Махинин А.Н., Шакурова М.В., Остапенко В.С. Российская идентичность сегодня: проблемы и ресурсы формирования (социально-педагогический контекст) : монография. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2022. 188 с.
8. Синицына И.А. Вариативность как системообразующий концепт постнеклассической образовательной парадигмы // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yundtz> (дата обращения: 27.05.2026).
9. Цветкова О.В. Национальная и гражданская идентичность : проблемы формирования в России. М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2023. 96 с.
10. Шакурова М.В. К вопросу о методологических основах изучения процесса формирования гражданской идентичности обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 5–11. DOI: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11

References

1. Agapov, E.P., Pendyurina, L.P. (2008) Social'ny'e praktiki i mezhkul'turny'e kommunikacii [Social practices and intercultural communication]. *Al'manax sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 6 (13), 8–11. (In Russian)
2. Burd'e, P. (2001) *Prakticheskij smysl* [Practical meaning]. St. Petersburg, Aleteya publ. 562 p. (In Russian)
3. Dudoladova, M.M. (2015) *Fonovy'e praktiki intelligencii v sovremennoj gorodskoj kul'ture (genderny'jaspekt)*. Avtoref. diss. kand. kul'turologii [Background Practices of the Intelligentsia in Contemporary Urban Culture (Gender Aspect). Cand. cultural studies sci. diss. abstract.]. Kirov. 20 p. (In Russian)
4. Lejbovich, O.L., Shushkova, N.V., Kabaczkov, A.N. (2012) E'tnicheskoe i e'konomicheskoe: e'tyud o fonovy'x praktikax [Ethnic and Economic: A Study of Background Practices]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury*. (13–14), 55–64. (In Russian)
5. Ly'kova, I.A. (2017) Princip variativnosti obrazovaniya: podderzhka mnogoobraziya detstva [The principle of educational variability: supporting the diversity of childhood]. *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij*. 2 (5), 84–101. (In Russian)
6. Maksimova, L.Yu. (2021) *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayushhixsya obshheobrazovatel'ny'x organizacij Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii*. Avtoref. diss. d-ra ped. nauk [Pedagogical System for Forming the Civic Identity of Students in General Education Institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Dr. pedagog. sci. diss. abstr.]. Moscow. 40 p. (In Russian)
7. Maxinin, A.N., Shakurova, M.V., Ostapenko, V.S. (2022) *Rossiyskaya identichnost' segodnya: problemy i resursy formirovaniya (social'no-pedagogicheskij kontekst)* [Russian Identity Today: Problems and Resources of Formation (Social and Pedagogical Context)]. Voronezh, Voronezhskij gosudarstvenny'j pedagogicheskij universitet. 188 p. (In Russian)
8. Sinicya, I.A. (2017) Variativnost' kak sistemoobrazuyushhij concept postneklassicheskoy obrazovatel'noj paradigmy [Variability as a System-Forming Concept of the Post-Non-Classical Educational Paradigm]. *Sovremennyye problemy nauk i obrazovaniya*. (3). Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yundtz> (accessed: 27.05.2026). (In Russian)
9. Czvetkova, O.V. (2023) *Nacional'naya i grazhdanskaya identichnost': problemy formirovaniya v Rossii* [National and Civic Identity: Problems of Formation in Russia]. Moscow, Rossijskij gosudarstvenny'j gumanitarny'j universitet. 96 p. (In Russian)
10. Shakurova, M.V. (2024) K voprosu o metodologicheskix osnovax izucheniya processa formirovaniya grazhdanskoj identichnosti obuchayushhixsya [On the Methodological Foundations of Studying the Process of Forming Students' Civic Identity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika*. 30 (3), 5–11. Available from: doi: 10.34216/2073-1426-2024-30-3-5-11 (In Russian)

Поступила в редакцию 13.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 37.013.42

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_12.

DOMESTIC PRACTICES OF FORMING STUDENTS' CIVIL IDENTITY: EXPERIENCE OF TYPIFICATION

Marina V. Shakurova¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹*Dr. Pedagog. Sci., Professor, Corresponding Member of RAE, Professor of the Department
of Social Pedagogy, ORCID ID: 0000-0003-4757-8750, tel.: (473)253-25-82,
e-mail: shakurova@mail.ru*

Abstract. The article substantiates the possibility of describing the practices of forming students' civic identity using typification techniques. The author relies on a combination of methodological approaches (fractal, anthropocentric, event-based, resonance-based, and socio-contextual) and the theory of practices, which provide a language of description that is most appropriate for understanding the phenomenon of identity and the process of its formation. The article highlights the characteristics of practices that served as the basis for the study, which aims to justify a typification of the practices of forming students' civic identity, allowing for the differentiation and evaluation of the organizational and methodological aspects of this process. A typology of practices is used, based on the criteria of intentionality, purposefulness, and formalization; the identification features of two types of practices (background practices and explicit practices) are highlighted. Examples of practices for the formation of students' civic identity are provided, and they are classified according to the types of practices. The use of historical and cultural memory as an example demonstrates the possibilities of using typification tools in accordance with the identified types of practices for the formation of students' civic identity.

Key words: formation, civic identity, theory of practices, explicit practices, background practices, typification.

Cite as: Shakurova, M.V. (2026) Domestic practices of forming students' civil identity: experience of typification. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 12–16. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_12.

Received 13.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 37.035.6

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_17.

ГОТОВНОСТЬ К ЗАЩИТЕ ОТЕЧЕСТВА: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА

Давид Мельсович Мкртчян¹

ГБОУ ДПО «Московский центр воспитательных практик»
Департамента образования и науки¹
Москва, Россия

¹Методист отдела развития кадетского движения, e-mail: dav.ox@mail.ru

Аннотация. В статье проводится комплексный теоретический анализ понятия «готовность к защите Отечества» как самостоятельной педагогической категории. На основе философских, психологических и педагогических источников уточняется сущность данного феномена, предлагается авторская пятикомпонентная структурная модель (включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический и рефлексивно-личностный компоненты), определяется соотношение с понятием «патриотизм». Обосновывается педагогическое значение разграничения данных понятий для теории и практики военно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: готовность, защита Отечества, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, структура, старшеклассники, кадетское образование.

Для цитирования: Мкртчян Д.М. Готовность к защите Отечества: понятие, сущность, структура // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 17–22. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_17.

Введение

Проблема формирования у молодежи готовности к защите Отечества приобретает в современных условиях особую педагогическую и государственную значимость. В Конституции Российской Федерации (ст. 59) защита Отечества провозглашена долгом и обязанностью гражданина: «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации. Гражданин Российской Федерации несет военную службу в соответствии с федеральным законом» [6]. Таким образом, готовность к защите Отечества – это не просто воспитательный идеал, но конституционно значимое личностное качество, от степени сформированности которого зависит реальная обороноспособность государства.

Одними из задач системы образования России, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», являются патриотическое воспитание, привитие любви к Родине и готовности встать на ее защиту [9]. Однако в педагогической науке пока отсутствует единое, общепринятое определение понятия «готовность к защите Отечества». В научной литературе оно нередко отождествляется с патриотизмом, военно-патриотической воспитанностью или допризывной подготовкой. Между тем каждое из этих явлений имеет собственный предметный объем, и смешение данных понятий ведет к

размытости методологии и снижению педагогической эффективности практической работы.

Цель статьи – осуществить комплексный теоретический анализ понятия «готовность к защите Отечества», т. е. уточнить его сущность, структуру и разграничить с понятием «патриотизм».

Методология исследования опирается на системный, деятельностный и аксиологический подходы. Методы: теоретический анализ и синтез философской, психологической и педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты

Понятие «готовность» является одним из ключевых в психологии труда и военной педагогике. Во второй половине XX в. оно стало предметом систематического исследования в отечественной науке и в результате возникло несколько конкурирующих теоретических традиций.

В рамках функционально-психологического подхода готовность рассматривается как временное ситуативное состояние субъекта, мобилизующее его ресурсы для немедленного включения в деятельность. Д.Н. Узнадзе, придерживающийся данного подхода, разработал концепцию установки – предшествующей деятельности психической готовности, формируемой на основе прошлого опыта и актуальной потребности [13]. Функционально-психологическая традиция делает акцент на ситуативности и динамичности

готовности, однако с помощью нее нельзя объяснить устойчивые, относящиеся к личности характеристики анализируемой готовности.

Личностно-ориентированный подход, в рамках которого получила наибольшую разработку концепция готовности применительно к военно-профессиональной деятельности, представлен прежде всего в трудах М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича. В монографии «Психологические проблемы готовности к деятельности» готовность к деятельности определяют как «целостное проявление всех сторон личности, дающее возможность эффективно выполнять свои функции» [3, с. 46]. Принципиально важно, что авторы разграничивают временную (ситуативную) готовность как психическое состояние и заблаговременную (устойчивую) готовность как психическое образование личности [3, с. 17–18]. Последнюю они трактуют как подлинную личностную характеристику, сохраняющую свое качество независимо от ситуации. Именно этот тип готовности является предметом настоящего исследования.

В структуре устойчивой готовности М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович выделяют пять компонентов:

- 1) мотивационный (положительное отношение к профессии, осознание ее общественной значимости, наличие призвания);
- 2) ориентационный (знания и представления об условиях, требованиях и особенностях деятельности);
- 3) операциональный (владение способами и приемами профессиональных действий);
- 4) волевой (самоконтроль, способность управлять собственными действиями);
- 5) оценочный (самооценка уровня подготовленности и соответствия процесса решения задач оптимальным образцам) [3, с. 49–50].

К.К. Платонов рассматривал готовность как компонент направленности индивида, органически связанный с его убеждениями, идеалами, потребностями и стремлениями. По его мнению, «направленность как высший уровень развития личности включает убеждения, определяющие моральный облик человека» [10, с. 104]. Применительно к готовности к защите Отечества это означает, что ее фундаментом служат не умения и навыки как таковые, а ценностно-смысловая сфера личности.

В.А. Сластёнин анализировал готовность в контексте педагогической деятельности и определял ее как синтез профессионально значимых качеств личности, необходимых знаний, умений и способностей к их применению на практике. Он указывал, что «готовность – это особое психическое состояние, предполагающее наличие у субъекта образа структуры действия и постоянную направленность сознания на его выполнение» [12, с. 214], т. е. подчеркивал активный, сознательно-волевой характер готовности в противовес ее сугубо реактивной трактовке.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что на уровне психологии готовность неотделима от мотивационной сферы личности: «Деятельность человека исходит из определенных мотивов и направляется на определенную цель. Мотив – это то, что побуждает человека к деятельности, то, ради чего она совершается» [11, с. 623]. Это положение принципиально важно для

понимания мотивационно-ценностного компонента готовности к защите Отечества: без личностно значимого мотива (а не навязанного извне) никакая подлинная готовность невозможна.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить инвариантные характеристики понятия «готовность»: интегративность (охват всех сторон личности); устойчивость (в отличие от ситуативной настроенности); деятельностная направленность (готовность всегда к чему-то, к конкретному виду деятельности); ценностная обусловленность (связь с мотивационно-смысловой сферой личности).

Понятие «защита Отечества» имеет конституционно-правовое, философско-нравственное и педагогическое измерения, и без учета каждого из них его трактовка будет неполной.

В философско-нравственном отношении понятие «Отечество» значительно шире понятия «государство». Отечество – это «совокупность духовных, исторических и природных ценностей, которые человек воспринимает как свои, как часть самого себя, испытывая ответственность за их сохранение» [2, с. 14]. По И.А. Ильину, подлинная любовь к Родине связана не с формой государственного устройства, а с духовной сущностью народа, его историей, культурой и языком [5, с. 178]. Это принципиальное разграничение необходимо педагогике: при воспитании готовности к защите Отечества нужно апеллировать именно к духовно-нравственному содержанию Родины, а не к ее государственным институтам.

На уровне педагогической интерпретации понятие «защита Отечества» шире феномена военной службы. В.И. Лутовинов трактует указанное понятие как «деятельность граждан по обеспечению безопасности и суверенитета Родины в условиях мирного и военного времени, включающую непосредственное участие в вооруженной защите государства, трудовую деятельность в интересах обороны страны, сохранение и приумножение ее духовного и культурного достояния» [9, с. 27]. Такое расширенное определение дает возможность обосновать необходимость формирования готовности к защите Отечества у всех старшеклассников, а не только у будущих военнослужащих.

А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев разграничивают общегражданскую готовность к защите Отечества (присущую каждому гражданину) и специальную военно-профессиональную готовность (характерную для лиц, избирающих военную карьеру) [2, с. 47]. Это разграничение педагогически продуктивно: используя его, можно сформулировать образовательные цели для различных групп обучающихся (т. е. дифференцировать эти цели), не сведя при этом воспитание к военизации (более «узкому» процессу).

Таким образом, педагогические определения защиты Отечества затрагивают три взаимосвязанных смысловых пласта: конституционно-правовой (обязанность гражданина), духовно-нравственный (любовь к исторической и культурной сущности Родины) и деятельностный (практическая активность по обеспечению безопасности страны). Готовность к

защите Отечества, формируемая в образовательном процессе, должна охватывать все три аспекта.

На основании результатов проведенного анализа мы даем такое определение: готовность старшеклассников к защите Отечества – это целостное, динамически развивающееся интегративное личностное образование, характеризующееся единством патриотических ценностей и убеждений, системных знаний в области военного дела и обороны, морально-психологических и волевых качеств, военно-прикладных умений и навыков, а также умения рефлексивно оценивать свою подготовленность, обеспечивающее реальную способность и внутреннюю направленность личности на выполнение конституционного долга по защите Родины. Ключевые характеристики, содержащиеся в данном определении, расшифровываются следующим образом: «целостное» указывает на неразрывность и взаимообусловленность компонентов; «динамически развивающееся» подчеркивает процессуальный характер и возможность педагогического воздействия; «интегративное личностное образование» разграничивает готовность и ситуативное состояние, «реальная способность и внутренняя устремленность» – подлинную готовность и формально-декларативную. Последнее особенно важно: об истинной готовности можно говорить лишь тогда, когда внешнее требование (долг) трансформировалось во внутреннее побуждение (призвание).

Изложенное выше определение отличается от существующих тем, что, во-первых, в нем акцент сделан на интегративном характере готовности как системного личностного образования, в котором ни один компонент не является ни достаточным, ни избыточным, во-вторых, включает в себя рефлексивно-личностный компонент, нередко игнорируемый в педагогической литературе, однако принципиально важный для самостоятельного развития готовности в течение всей жизни, в-третьих, имеет возрастную адресность (старшеклассники), что свидетельствует об учете психологической специфики юношеского самоопределения.

Центральным предметом дискуссии в области военно-патриотического воспитания служит

соотношение понятий «готовность к защите Отечества» и «патриотизм». В ряде педагогических работ они используются как синонимы или как смежные [2; 7; 8], однако в ходе более глубокого анализа обнаруживаются принципиальные различия в их природе, объеме и педагогическом содержании.

Патриотизм как философская и педагогическая категория разрабатывался в науке давно. В классической отечественной традиции патриотизм понимается как «любовь к Отечеству, выражающаяся в деятельном служении ему и готовности к самопожертвованию ради его блага» [14, с. 482]. К.Д. Ушинский рассматривал патриотизм как органическую составляющую духа народного воспитания, неотделимую от родного языка, истории и природы страны [14, с. 253–254]. В.И. Лутовинов определяет патриотизм как «нравственный принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Родине, деятельное участие в жизни страны, сохранение и умножение ее лучших традиций» [7, с. 18]. В этом определении акцент сделан на нравственной и аффективной природе патриотизма, его укорененности в эмоциональной привязанности и ценностных ориентациях личности. А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев различают патриотизм как «глубокое, осознанное чувство любви к Родине» и патриотическую деятельность как «практическую реализацию этого чувства» [2, с. 22]. Данное разграничение имеет важное методологическое значение, а именно, свидетельствует о том, что патриотизм может существовать на уровне переживания и не переходить немедленно в деятельность, тогда как готовность к защите Отечества – это всегда практически ориентированное, деятельностное образование.

Таким образом, патриотизм является по своей природе прежде всего аффективно-ценностным явлением (это отношение личности к Родине). Готовность к защите Отечества – деятельностный феномен (это способность и направленность личности на конкретный вид деятельности – вооруженную защиту государства). Сравнение двух понятий целесообразно провести по нескольким существенным признакам (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение понятий «патриотизм» и «готовность к защите Отечества»

Признак	Понятие	
	Патриотизм	Готовность к защите Отечества
Природа феномена	Аффективно-ценностное отношение к Родине	Интегративное личностное образование, подразумевающее деятельностную направленность
Предметный объем	Широкий (охватывает все сферы жизни – труд, творчество, науку, политику)	Специфический (ориентирован на военно-оборонную деятельность)
Структура	Чувство, убеждение, установка, ценность	Мотивационно-ценностный, когнитивный, волевой, практический, рефлексивный компоненты
Возможность без другого	Патриотизм возможен без специальной военной подготовки	Полноценная готовность невозможна без патриотизма как ценностной основы

Признак	Понятие	
	Патриотизм	Готовность к защите Отечества
Педагогические средства	Нравственное воспитание, историческое просвещение, художественная культура	Военно-прикладная подготовка, физическое воспитание, волевые испытания, воинская служба
Субъекты формирования	Все граждане (независимо от пола, возраста, профессии)	Прежде всего мужская часть юношества; в широком смысле – все граждане
Отношение понятий	Широкое, родовое понятие по отношению к готовности	Видовое понятие (специфическая, военно-ориентированная форма реализации патриотизма)

Между патриотизмом и готовностью к защите Отечества, несмотря на принципиальные различия, существует фундаментальная, генетическая связь. Готовность к защите Отечества в части своего мотивационно-ценностного компонента опирается на патриотизм как ценностную основу. Без подлинного патриотического чувства и убежденности в необходимости служить Родине не может возникнуть внутреннего, не навязанного извне мотива военной готовности. А.Н. Выршиков и М.Б. Кусмарцев описывают эту связь следующим образом: «Патриотизм – это духовно-нравственная основа, которая наполняет готовность к защите Отечества личностным смыслом и трансформирует обязанность в призвание» [2, с. 64]. Без патриотизма готовность к защите Отечества рискует вырождаться в чисто техническую «боеготовность» – умение воевать без понимания того, ради чего это делается. Однако будет ошибкой полагать, что развитый патриотизм автоматически обеспечивает готовность к защите Отечества. В истории можно найти множество примеров глубокого патриотизма, не сопровождавшегося боевой готовностью (и, наоборот, высокой боеспособности армий, не опирающейся на патриотический мотив (наемные войска, принудительная мобилизация)). В этом смысле патриотизм является необходимым, но недостаточным условием подлинной готовности к защите Отечества.

Н.К. Беспятова и Д.Е. Яковлев указывают: «Задача воспитания состоит не просто в том, чтобы сформировать у молодого человека знания и навыки военной службы, но и в том, чтобы патриотическое чувство пронизало всю его деятельностьную сферу – стало реальным мотивом поведения, а не декларацией» [1, с. 89]. Именно в этой точке педагогика должна соединить воспитание патриотизма и формирование военно-прикладной готовности, сделать их единым целым.

Педагогический вывод на основании результатов нашего анализа состоит в следующем: военно-патриотическое воспитание не может быть сведено ни к одностороннему воспитанию патриотического чувства (без военно-прикладной подготовки), ни к механической военизации (без ценностного фундамента). Только единство духовно-ценностного и деятельностно-практического направлений образует полноценный педагогический процесс формирования готовности к защите Отечества.

Выводы

Проведенный теоретический анализ дает возможность сформулировать следующие выводы:

1. Понятие «готовность к защите Отечества» является самостоятельной педагогической категорией, не совпадающей ни с патриотизмом, ни с воинским долгом, ни с допризывной подготовкой, ни с военно-патриотической воспитанностью. Это интегративное личностное образование деятельностной природы, органически связывающее ценностно-смысловую, когнитивную, волевою, практическую и рефлексивную сферы личности.

2. Структурная модель (включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический и рефлексивно-личностный компоненты) отражает целостность, системность рассмотренного феномена. При ее разработке опирались на фундаментальные психологические концепции, адаптировав их к специфике юношеского возраста и образовательной среды кадетских классов.

3. Патриотизм и готовность к защите Отечества – соотносительные, но не тождественные феномены. Патриотизм – широкое аффективно-ценностное понятие (родовое); готовность к защите Отечества – более узкое, деятельностно ориентированное (видовое). Патриотизм является необходимой, но недостаточной ценностной основой готовности к защите Отечества. Их педагогическое единство обеспечивается только при условии, что военно-прикладная подготовка опирается на подлинные патриотические убеждения, а патриотическое воспитание находит практическое продолжение в формировании военно-оборонных умений и навыков.

4. Теоретические результаты нашего анализа образуют концептуальную основу для проектирования педагогической модели формирования готовности старшекласников к защите Отечества в образовательной среде кадетских классов, а также для разработки соответствующего диагностического инструментария.

Перспективы исследования связаны с эмпирической верификацией предложенной структурной модели, разработкой валидного указанного инструментария для оценки уровня сформированности каждого компонента готовности и проведением сравнительного педагогического эксперимента в кадетских классах, имеющих в различных регионах Российской Федерации.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Беспятова Н.К., Яковлев Д.Е. Военно-патриотическое воспитание детей и подростков как средство социализации. М. : Айрис-Пресс, 2006. 189 с.
2. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе. Волгоград : Авторское перо, 2006. 172 с.
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : БГУ, 1976. 176 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск : Издательство БГУ, 1981. 383 с.
5. Ильин И.А. Путь духовного обновления / сост., отв. ред. О.А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2011. 1216 с.
6. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г., с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 21.04.2026).
7. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи: учебно-методическое пособие. М. : РАГС, 2010. 170 с.
8. Лутовинов В.И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях: социально-философский анализ : дис. ... д-ра филос. наук. М., 1998. 488 с.
9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности / отв. ред. А.Д. Глоточкин. М. : Наука, 1986. 254 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2003. 720 с.
12. Сластёнин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие. М. : Академия, 2003. 192 с.
13. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М. : Наука, 1966. 451 с.
14. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1988. С. 195–256.

References

1. Bespyatova, N.K., Yakovlev, D.E. (2006) *Voенно-patrioticheskoe vospitanie detei i podrostkov kak sredstvo sotsializatsii*. Moscow, Airis-Press. 189 p. (In Russian)
2. Vyrshchikov, A.N., Kusmartsev, M.B. (2006) *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossiiskom obshchestve*. Volgograd, Avtorskoe pero. 172 p. (In Russian)
3. D'yachenko, M.I., Kandybovich, L.A. (1976) *Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk, BGU. 176 p. (In Russian)
4. D'yachenko, M.I., Kandybovich, L.A. (1981) *Psikhologiya vysshei shkoly*. Minsk, Izdatel'stvo BGU. 383 p. (In Russian)
5. Il'in, I.A. (2011) *Put' dukhovnogo obnoveniya*. Moscow, Institut russkoi tsivilizatsii. 1216 p. (In Russian)
6. Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii : prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dekabrya 1993 g., s izmeneniyami, odobrennymi v khode obshcherossiiskogo golosovaniya 1 iyulya 2020 g. Available from: <http://www.pravo.gov.ru> (data obrashcheniya: 21.04.2026). (In Russian)
7. Lutovinov, V.I. (2010) *Voенно-patrioticheskoe vospitanie rossiiskoi molodezhi*. Moscow, RAGS. 170 p. (In Russian)
8. Lutovinov, V.I. (1998) *Patriotizm i problemy ego formirovaniya u rossiiskoi molodezhi v sovremennykh usloviyakh: sotsial'no-filosofskii analiz*. Diss. d-ra filos. nauk. Moscow. 488 p. (In Russian)
9. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ (2012). *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii*. № 53 (vol. 1). St. 7598. (In Russian)
10. Platonov, K.K. (1986) *Struktura i razvitie lichnosti*. Moscow, Nauka. 254 p. (In Russian)
11. Rubinshtein, S.L. (2003) *Osnovy obshchei psikhologii*. St. Petersburg, Piter. 720 p. (In Russian)
12. Slastenin, V.A., Chizhakova G.I. (2003) *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu*. Moscow, Akademiya, 2003. 192 p. (In Russian)
13. Uznadze, D.N. (1966) *Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscow, Nauka. 451 p. (In Russian)
14. Ushinskii, K.D. (1988) O narodnosti v obshchestvennom vospitanii. In: *Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. T. 1*. Moscow, Pedagogika, pp. 195–256. (In Russian)

Поступила в редакцию 07.05.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 37.035.6

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_17.

READINESS TO DEFEND THE FATHERLAND: CONCEPT, ESSENCE, STRUCTURE

David M. Mkrtchyan¹

*Moscow Center for Educational Practices, Department of Education and Science¹
Moscow, Russia*

¹*Methodologist of the Department of the Cadet Movement, e-mail: dav.ox@mail.ru*

Abstract. The article provides a comprehensive theoretical analysis of the concept of “readiness to defend the Fatherland” as an independent pedagogical category. Based on philosophical, psychological and pedagogical sources, the essence of this phenomenon is clarified, a five-component structural model is proposed (motivational-value, cognitive, emotional-volitional, activity-practical and reflexive-personal components), and the correlation with the concept of “patriotism” is determined. The article substantiates the pedagogical significance of distinguishing between these concepts for the theory and practice of military-patriotic education.

Key words: readiness, defend the Fatherland, patriotism, military-patriotic education, readiness structure, high school students, cadet education.

Cite as: Mkrtchyan, D.M. (2026) Readiness to defend the Fatherland: concept, essence, structure. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 17–22. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_17.

Received 07.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_23.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУ- РЕНТОСПОСОБНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИА- ЛИСТА СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Марина Вячеславовна Дюжакова¹, Елена Александровна Егорушина²

Воронежский государственный педагогический университет¹

Воронеж, Россия

ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»²

Воронеж, Россия

¹Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ORCID ID: 0000-0003-2128-915X, e-mail: d.sveta@rambler.ru

²Старший преподаватель кафедры физики и химии, e-mail: eelena29@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются методологические основания феномена «формирование конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования», включающие методологические подходы, проработанные на философском (идеи антропологии о приоритете общечеловеческих ценностей, диалектические законы перехода количества в качество, закон отрицания отрицания), общенаучном (системно-деятельностный подход) и конкретно-научном (акмеологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы) уровне. Обоснование методологических подходов позволило выделить ведущие принципы построения методологии исследования: системности, динамичности, контекстуальности, целенаправленной творческой активности, практико-ориентированности, субъектности. Методический инструментарий исследования формирования конкурентоспособности молодого педагога включает теоретические (анализ, сравнение, обобщение научной литературы) и эмпирические (анкетирование, экспертный опрос, анализ продуктов деятельности, портфолио, SWOT-анализ) методы, применение которых обеспечивает как количественный, так и качественный анализ результатов исследования. Разработанная методология исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования обеспечивает рассмотрение данного феномена как интегративного, комплексного, динамичного явления, включающего профессиональные, личностные и социальные компоненты.

Ключевые слова: конкурентоспособность, молодой специалист, педагог, сфера образования, методологические основания, подход, принцип, метод.

Для цитирования: Дюжакова М.В., Егорушина Е.А. Методологические основания исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 23–28. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_23.

Введение

Требования современного общества к уровню подготовки специалистов в сфере образования обусловлены необходимостью квалифицированной работы педагогов, направленной на всестороннее развитие личности выпускников школ, готовых функционировать в условиях социокультурных и профессиональных трансформаций и быстро меняющегося информационного мира.

Актуальность проблемы формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования продиктована базовым документом –

«Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», где сформулирована цель системы подготовки педагогических кадров в нашей стране – «совершенствование системы подготовки педагогических кадров в Российской Федерации в соответствии с национальными целями и задачами развития страны, современными направлениями научно-технологического развития и с учетом актуальной исследовательской повестки в сфере образования, актуального контекста развития общего образования для формирования возможностей самореализации и развития талантов у детей и

молодежи, личностного роста, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи» [3]. Идея конкурентоспособности обозначена как обеспечение условий «вхождения Российской Федерации в число 10 лучших стран мира по качеству общего образования» [3].

Цель данной статьи – представить и обосновать методологию исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования.

Результаты

Согласно Э.Г. Юдину, методологические основания – это система принципов и способов организации теоретической и практической деятельности. Он выделял четыре уровня методологических подходов: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический [10, с. 141]. В.В. Краевский в своем исследовании утверждал, что методологические основания исследования отвечают на три базовых вопроса: что изучается, как изучается и зачем изучается, таким образом определяя объект исследования, его методы и цель. Он называл это «системой координат» научного исследования [4, с.13].

Таким образом, методологические основания представляют собой основу организации и проведения научного исследования, включающую систему подходов, принципов и методов, которые определяют направленность научной работы, достоверность полученных результатов.

Философский уровень исследования определяется идеей антропологии о приоритете общечеловеческих ценностей (ценность самоопределения, саморазвития молодого педагога), диалектическими законами перехода количества в качество (приобретение опыта в процессе профессиональной деятельности), закона отрицания отрицания (новый опыт приобретается на основе отрицания старого, способствуя прогрессивному развитию).

Общенаучный уровень обеспечивается посредством применения системно-деятельностного подхода, который определяет рассмотрение конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования как разностороннего феномена, в котором интегрируются личностные, профессиональные и социальные аспекты. Важно отметить, что системно-деятельностный подход, объединив свойства системного (А.Н. Аверьянов, Б.Г. Ананьев, Л. Бертаганфи, И.В. Блауберг и др.) и деятельностного подходов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.), устойчиво утвердился в современной системе образования в качестве основы актуальных стандартов всех ступеней образования. При этом мы отдаем себе отчет в том, что системный подход относится к общенаучному уровню, в то время как деятельностный выступает его конкретно-научной реализацией [2]. Однако в рамках исследования понятия формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования мы опираемся на интеграцию обозначенных подходов, поскольку изучение данного феномена требует аккумуляции концептуального анализа (системного подхода) и конкретно-научного осмысления (деятельностного подхода). Исследование

конкурентоспособности молодого педагога на основе системно-деятельностного подхода позволяет определить динамичность его развития, совершенствование в процессе взаимодействия с участниками образовательной среды, где у молодого специалиста формируется модель профессионального поведения. Системно-деятельностный подход обеспечивает операциональный инструментальный исследования феномена конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования, выделяя его основные аспекты: мотивационно-ценностный, субъектный, ресурсно-затратный, операционально-технологический.

Конкретно-научный уровень реализуется через применение акмеологического, компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Д.И. Фельдштейн и др.) позволяет изучать особенности формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования как область достижения высшего уровня профессиональной и личностной зрелости, т.е. как интеграцию профессиональных и личностных характеристик. По мнению Рахуба Л.Ф., акме-направленность личности – это «интегративное качество, включающее цели, ценности, мотивы, устремления, определяющее активность личности и ее прогрессивное профессиональное развитие» [6, с. 41].

В исследовании С.А. Хазовой конкурентоспособность специалистов рассматривается как акмеологическая категория, которая пресекается с профессионализмом, но включает в свой состав более широкий круг характеристик личности, данное качество предоставляет специалисту объективную возможность развивать свой профессионализм. Автор выделяет следующие компоненты конкурентоспособности: акмеологическую направленность личности (профессиональное и общесоциальное содержание): профессиональные и социальные ценностные ориентации, профессиональное и социальное целеполагание, мотивацию профессиональной деятельности и социального взаимодействия, стремление к профессиональному и социальному успеху; компетентность личности (профессиональную и внепрофессиональную): социально- и профессионально важные знания, умения, опыт поведения, деятельности и общения, характеристики мышления; конкурентоопределяющие личностные качества (профессионально- и социально значимые личностные качества): характерологические качества, способности, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности и социального взаимодействия [8, с.261].

А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин рассматривают акмеологические инварианты профессионализма, которые проявляются в «интегрированном развитии до очень высокого уровня составляющих подструктуры психических свойств и характера личности, ее опыта и направленности, причем данный уровень развития не является «пиковым», окончательным» [1, р. 60].

Применение акмеологического подхода обуславливает понимание конкурентоспособности как интегративной характеристики, обеспечивающей более высокий профессиональный статус, рейтинговую позицию в соответствующей области, устойчивое

динамичное саморазвитие, внутреннее стремление соответствовать требованиям профессиональной деятельности. В структуре конкурентоспособности можно выделить когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный и инновационно-технологический компоненты (С.А. Хазова).

Компетентностный подход, разрабатываемый в отечественной педагогике Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А. В. Хуторским и др., утвердился в качестве базового подхода при разработке стандартов высшего педагогического образования, результаты освоения которых прописаны через универсальные, общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции. В этой связи данный подход позволяет оценивать готовность выпускников к профессиональной деятельности, что особенно актуально для молодых педагогов, которые, с одной стороны, при окончании вуза подтвердили сформированность компетенций по своему профилю, с другой стороны, столкнулись с реальным запросом образовательной практики, которая требует оперативного реагирования на возникающие часто нестандартные ситуации, владения практическими навыками, не полностью сформированными в условиях вуза.

Формирование конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования – педагога в возрасте 25-35 лет – характеризуется рядом противоречий: между теоретическим обучением в вузе и реальными требованиями школьной практики; между сложившимся представлением о моделях поведения педагога и запросами образовательной организации; между самооценкой собственных компетенций и внешней оценкой администрации образовательной организации. Исходя из выделенных противоречий, основанных на компетентностном подходе, можно отметить, что конкурентоспособность молодого специалиста сферы образования не сводится только к сформированности набора компетенций, а предполагает умение преодолевать профессиональные и личные трудности, с которыми он сталкивается особенно в первые годы профессиональной деятельности, сохранять устойчивость (стрессоустойчивость), мотивацию к самосовершенствованию, дальнейшему развитию в профессии. Следует заметить, что объективная оценка уровня компетентности специалиста служит стимулом к формированию конкурентоспособности молодого специалиста.

Личностно-ориентированный подход (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.) обеспечивает рассмотрение процесса формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования как проявление не только профессиональных качеств, но и как выражение личностных эмоций, убеждений, ценностей, устремлений, свойственных личности молодого педагога, а также организацию обучения с учетом Я-концепции студента, признание саморазвития личности в образовательном процессе. По мнению В.В. Серикова, личностно-ориентированный подход – это исследование «механизмов личностного формирования студента – рефлексия, ответственность, автономность» [7]. Основываясь на личностно-ориентированном подходе, конкурентоспособность рассматривается как интегральная

характеристика молодого специалиста (О.К. Салиев, С.А. Хазова, И.В. Попова, М.Б. Абрамова, А.В. Зорин и др.). В исследовании В.Н. Мезинова, С.В. Марковой конкурентоспособность зависит от «личностного роста», а «профессиональная успешность зависит от компонентов конкурентоспособности» [5, с.21].

Позиции личностно-ориентированного подхода акцентируют неразрывную связь между личностным и профессиональным развитием, между профессиональной конкурентоспособностью и личностным ростом. Следовательно, формирование конкурентоспособности возможно при создании условий для личностного роста специалиста (развитие рефлексивных способностей, ценностно-мотивационной сферы, самосознания, объективной самооценки). Важно отметить, что формирование конкурентоспособности молодого педагога в контексте личностно-ориентированного подхода предполагает активизацию его внутренних ресурсов, становление субъектной позиции, выстраивание индивидуальной траектории развития, выработку таких качеств, как стремление побеждать, готовность вступать в конкурентные отношения в образовательной среде, открытость нововведениям.

Как обоснованно утверждает Э.Г. Юдин, «ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики исследования: в каждом конкретном исследовании обычно реализуется некоторая совокупность подходов» [9, с. 47].

Исходя из содержания вышеобозначенных подходов, можно выделить основные принципы исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования: системности, динамичности, контекстуальности, целенаправленной творческой активности, практико-ориентированности, субъектности.

Принцип системности предполагает рассмотрение конкурентоспособности как многогранного феномена, включающего профессиональный, личностный и социальный компоненты, при этом исследование его как целостной системы.

Принцип динамичности учитывает не как статичный набор качеств, а как постоянно развивающееся свойство, формирующееся в целостной профессиональной среде, которая оказывает влияние на формирование молодого педагога.

Принцип контекстуальности ориентирует на учет специфики образовательной среды, которая наряду с экономическими рычагами обладает социально значимыми характеристиками, гуманистической направленностью деятельности. Важную роль играют этические нормы, сложившиеся в коллективе молодого специалиста.

Принцип целенаправленной творческой активности предполагает рассмотрение конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования как интегральной качественной характеристики, ориентирующей молодого специалиста на непрерывное развитие, на полную творческую самореализацию, что актуализирует творческую активность личности, мотивирует движение к поставленной цели. Следует отметить, что принцип целенаправленной творческой активности ориентирует исследование на

изучение конкурентоспособности с позиции целеустремленности, способности принимать и участвовать в инновации, профессиональной и личностной готовности к конкурентной борьбе.

Принцип практико-ориентированности подразумевает изучение формирования конкурентоспособности молодого педагога как совокупности владения компетенциями, подразумевающими способность и готовность выполнять профессиональные задачи. Данный принцип акцентирует внимание на умении применять полученные знания на практике, принимать верные решения, владеть коммуникативными навыками и ценностными ориентирами.

Принцип субъектности обращает внимание на активную роль молодого специалиста в формировании собственной профессиональной траектории, на его способность к непрерывному саморазвитию, самосовершенствованию, умению демонстрировать свои достижения, участвовать в конкурсах, быть открытым к инновациям.

Разработка методологических оснований научного исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования наряду с обоснованием подходов и принципов предполагает определение комплекса методов. Учитывая интегративный характер изучаемого феномена, считаем обоснованным использовать именно комплекс методов, что позволит получить достоверные результаты.

Теоретические методы должны включать теоретический анализ, сравнение, обобщение научной литературы, что позволит выявить различные позиции и сформировать собственное представление о сущности, структуре и функциях конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования.

Эмпирический блок должен включать анкетирование как способ сбора данных о различных сторонах конкурентоспособности молодого специалиста, здесь должна учитываться валидность анкет. Целесообразно использовать экспертный опрос работодателей как внешнюю оценку профессиональной деятельности молодого педагога. Эффективным методом является анализ продуктов деятельности, который может быть представлен в форме портфолио, демонстрирующее реальные достижения молодого педагога, динамику его развития, наиболее успешные направления профессиональной деятельности. Важно отметить участие в проектах, конкурсах, достижение обучающихся молодого педагога. Продуктивным считаем SWOT-анализ как метод оценки компетенций, определяющих способность молодого педагога к решению профессиональных задач, что необходимо для выявления профессиональных дефицитов.

Выводы

Таким образом, разработанные методологические основания формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования базируются на интеграции нескольких подходов (идеях антропологии о приоритете общечеловеческих ценностей, диалектическими законами перехода количества в качество, законом отрицания отрицания, - философский уровень; системно-деятельностным подходом – общенаучный уровень; акмеологическим, компетентностным и личностно-ориентированными подходами – конкретно-научный уровень). Именно совокупность обозначенных подходов обеспечивает всестороннее рассмотрение изучаемого феномена, раскрывает его многокомпонентность. Обоснование методологических подходов позволило выделить ведущие принципы построения методологии исследования: системности, динамичности, контекстуальности, целенаправленной творческой активности, практико-ориентированности, субъектности. Совокупность принципов обеспечивает рассмотрение формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования не как статичный набор качеств молодого педагога, а как динамичное свойство, формирующееся в процессе непрерывной целенаправленной профессиональной творческой деятельности, результативность которой проявляется в востребованности специалиста на рынке труда как внешнем проявлении конкурентоспособности. Методический инструментарий включает теоретические (анализ, сравнение, обобщение научной литературы) и эмпирические (анкетирование, экспертный опрос, анализ продуктов деятельности, портфолио, SWOT-анализ) методы, применение которых обеспечивает как количественный, так и качественный анализ результатов исследования.

Таким образом, разработанные методологические основания формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования позволяют исследовать данный феномен как комплексное, динамичное, непрерывно развивающееся явление, включающее профессиональный, личностный, социальный компоненты, и обусловленное как собственными мотивационными качествами, так и характером окружающей профессиональной среды.

Источник финансирования

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0016).

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М. : Питер, 2003. 252 с.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С. 18–22.
3. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года от 24 июня 2022 года №1688-р. URL: https://umc.astr.muzkult.ru/media/2023/01/27/1288277939/Rasporyazhenie_Pravitelstva_RF_ot_24.06.2022_N_1688-r_Ob_utv.pdf

4. Краевский В.В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244с.
5. Мезинов В.Н., Маркова С.В. Features of formation of competitiveness of the future teacher in higher school // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С. 19–23.
6. Рахуба Л.Ф. Акме-подход и его целесообразность в изучении понятия «конкурентоспособный специалист» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 4 (94). С. 39–45.
7. Сериков В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании : концепции технологии : монография. Волгоград : Перемена, 1994. 152с.
8. Хазова С.А. Конкурентоспособность специалистов как акмеологическая категория // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 255–262.
9. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности : методологические проблемы современной науки. М. : Наука, 1978. 392с.
10. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 1997. 440 с.

References

1. Derkach, A.A., Zazykin, V.G. (2003) *Akmeologiya* [Acmeology]. Moscow, Piter publ. 252 p. (In Russian)
2. Asmolov, A.G. (2009) Sistemno-deyatelnostnyi podhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya [A system-activity approach to developing new generation standards]. *Pedagogika*. (4), 18–22 p. (In Russian)
3. *Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda ot 24 iyunya 2022 goda № 1688-p* [The Concept for Training Teachers for the Education System for the Period up to 2030 was approved by Order No. 1688-r of the Government of the Russian Federation dated June 24, 2022]. Available from: https://umc.astr.muzkult.ru/media/2023/01/27/1288277939/Rasporyazhenie_Pravitelstva_RF_ot_24.06.2022_N_1688-r_Ob_utv.pdf (In Russian)
4. Kraevskiy, V.V. (2001) *Metodologiya pedagogiki : Posobie dlya pedagogov-issledovateley* [Methodology of pedagogy]. Cheboksary, Izd-vo Chuvash. Universiteta. 244 p. (In Russian)
5. Mezinov, V.N., Markova, S.V. (2016) Features of formation of competitiveness of the future teacher in higher school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (8), 19–23. (In Russian)
6. Rahuba, L.F. (2011) Akme-podhod i ego celesoobraznost' v izuchenii ponyatiya «konkurentosposobnyi specialist» [The Acme approach and its relevance in studying the concept of "competitive specialist"]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4, (94), 39–45. (In Russian)
7. Serikov, V.V. (1994) *Lichnostno-orientirovanniy podhod v obrazovanii: koncepcii tehnologii* [A Person-Centered Approach in Education: Technology Concepts]. Volgograd. Peremena publ. 152 p. (In Russian)
8. Hazova, S.A. (2009) Konkurentosposobnost' specialistov kak akmeologicheskaya kategoriya [Competitiveness of Specialists as an Acmeological Category]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo yuniversiteta*. (3), 255–262. (In Russian)
9. Yudin, E.G. (1978) Sistemnyi podhod i princip deyatel'nosti: metodologicheskiye problem sovremennoy nauki [A systematic approach and the principle of activity: methodological problems of modern science]. M. izd-vo Nauka. 392 p. (In Russian)
10. Yudin, E.G. (1997) Metodologiyanauky. Sistemnost'. Deyatel'nost'. [Methodology of science. Systemic approach. Activity]. Moscow, Izd-vo Aditorial YRSS. 440 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 30.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_23.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THE FORMATION OF THE COMPETITIVENESS OF YOUNG SPECIALISTS IN THE FIELD OF EDUCATION

Marina V. Dyuzhakova¹, Elena A. Egorushina²

Voronezh State Pedagogical University¹

Voronezh, Russia

Military Educational and Scientific Center of the Air Force

“N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy”²

Voronezh, Russia

¹*Dr. Pedagog. Sci., Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, ORCID ID: 0000-0003-2128-915X, e-mail: d.sveta@rambler.ru*

²*Senior Lecturer at the Department of Physics and Chemistry,
e-mail: eelena29@mail.ru*

Abstract. The article reveals the methodological foundations of the phenomenon of “forming the competitiveness of a young specialist in the field of education”, which include methodological approaches developed at the philosophical (anthropological ideas about the priority of universal human values, the dialectical laws of the transition of quantity into quality, and the law of negation of negation), general scientific (system-activity approach), and specific scientific (acmeological, competence-based, and personality-oriented approaches) levels. The substantiation of methodological approaches allowed us to identify the leading principles of research methodology construction: systemic, dynamic, contextual, purposeful creative activity, practice-oriented, and subjectivity. The methodological toolkit for studying the formation of a young teacher's competitiveness includes theoretical (analysis, comparison, and generalization of scientific literature) and empirical (questionnaires, expert surveys, analysis of activity products, portfolios, and SWOT analysis) methods that provide both quantitative and qualitative analysis of research results. The developed methodology for studying the formation of a young specialist's competitiveness in the field of education allows for the consideration of this phenomenon as an integrative, complex, and dynamic phenomenon that includes professional, personal, and social components.

Key words: competitiveness, young specialist, teacher, education sphere, methodological foundations, approach, principle, method.

Cite as: Dyuzhakova, M.V., Egorushina, E. A. (2026) Methodological foundations for studying the formation of the competitiveness of young specialists in the field of education. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 23–28. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_23.

Received 30.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_29.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ «КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА»

Людмила Юрьевна Панина¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: lyudmilapanina@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются сущность и структура понятия «конкурентоспособность молодого специалиста», которое в последнее время приобрело особую значимость в условиях реформирования российской системы образования, введения профессиональных стандартов и нарастающей конкуренции на рынке педагогического труда. Актуальность проблемы обусловлена противоречием между потребностью общества в высококвалифицированных педагогах, способных решать задачи модернизации образования, и недостаточной теоретической разработанностью критериев оценки профессиональной состоятельности начинающего учителя.

Ключевые слова: конкурентоспособность, молодой специалист, педагог, сфера образования, профессиональное становление, профессионализм.

Для цитирования: Панина Л.Ю. Сущность и структура понятия «конкурентоспособность молодого специалиста» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 29–34. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_29.

Введение

Проблема конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования приобрела в последние годы особую остроту в связи с совпадением сразу нескольких масштабных процессов: цифровой трансформацией образования, введением обязательных профессиональных стандартов, активным развитием инклюзивной практики, структурными изменениями на рынке педагогического труда и нарастающим дефицитом педагогических кадров при одновременном росте требований к их качеству. В данных обстоятельствах традиционных представлений о профессиональной состоятельности молодого педагога, основу которой составляют знание предмета, владение базовыми методическими приемами, соответствие квалификационным требованиям, оказывается явно недостаточно. Современные образовательные организации, дети и их родители, само педагогическое сообщество предъявляют к начинающему учителю значительно более широкий и динамично меняющийся спектр требований.

Результаты

Проблема конкурентоспособности педагога принадлежит к числу относительно молодых в российской педагогической науке. Ее активное исследование началось лишь в 1990-е гг., когда рыночные отношения стали частью образовательной сферы и с

течением времени возникла конкуренция на рынке педагогического труда. Тем не менее рассматриваемое нами понятие восходит к таким классическим педагогическим категориям, как педагогическое мастерство, профессионализм учителя и профессиональное призвание. Указанное понятие прошло путь от дотерминологического осмысления профессиональной состоятельности педагога до расширения значения термина в условиях цифровой трансформации образования в 2020-е гг. В 1990-х гг. происходили адаптация экономического термина и его педагогическая концептуализация, в 2000-е гг. вышеназванное понятие акмеологически обосновывалось, в 2010-е гг. оно дифференцировалось применительно к начальному периоду педагогической карьеры.

Понятие конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования находится на пересечении нескольких научных дискурсов: экономической теории конкуренции, отечественной педагогической психологии, акмеологии и теории профессионального образования. Для точного определения сущности данной конкурентоспособности необходимо отделить ее от ряда близких, нередко смешиваемых понятий: профессиональной компетентности, профессиональной готовности и профессионализма.

Профессиональная компетентность педагога – одна из центральных категорий российской

педагогической психологии, детально разработанная А.К. Марковой. В структуре указанной компетентности она выделила четыре блока: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции и установки; личностные особенности, обеспечивающие владение профессиональными знаниями и умениями [4]. Соотношение понятий таково: профессиональная компетентность является необходимым, но не достаточным условием конкурентоспособности. Компетентный педагог знает и умеет то, что требуется для осуществления профессии; конкурентоспособный педагог, помимо этого, обладает устойчивой мотивацией к профессиональному росту, способностью к рефлексии и готовностью к реализации инноваций, обеспечивающими сравнительное превосходство на рынке труда. Иными словами, каждый конкурентоспособный педагог компетентен, но не каждый компетентный педагог конкурентоспособен: компетентность может быть «застывшей», тогда как конкурентоспособность по определению динамична.

Профессиональная готовность – понятие, описывающее начальный, исходный, уровень профессиональной подготовленности специалиста к выполнению профессиональных функций. Применительно к молодому педагогу оно характеризует состояние на момент завершения вузовского образования и вхождения в профессию.

Профессиональная готовность и конкурентоспособность соотносятся как часть и целое: готовность является необходимой базой конкурентоспособности, но не исчерпывает последнюю. Конкурентоспособность включает готовность к профессиональной

деятельности, но выходит за ее рамки, так как добавляются динамика, рост и сравнительное превосходство.

Понятие педагогического профессионализма разработано Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой. Н.В. Кузьмина показала, что профессионализм педагога предполагает высокий уровень владения всеми пятью функциональными компонентами педагогической деятельности: гностическим, проектировочным, конструктивным, организаторским и коммуникативным [3]. А.К. Маркова в «Психологии профессионализма» [4] разграничила профессионализм деятельности (высокий уровень педагогического мастерства) и профессионализм личности (устойчивую профессиональную позицию и ценностную систему).

Принципиальное различие конкурентоспособности и профессионализма выглядит следующим образом. Профессионализм – достигнутая вершина; фиксируемое состояние мастерства, складывающееся, как правило, к середине профессиональной карьеры. Конкурентоспособность – динамическое качество, описывающее не достигнутое состояние, а потенциал и ориентацию на профессиональный рост. Конкурентоспособность может и должна формироваться с первых лет работы; именно она создает предпосылки для достижения профессионализма в долгосрочной перспективе.

Для молодого специалиста, только входящего в профессию, понятие конкурентоспособности, таким образом, является более операциональным и легким в применении, чем понятие профессионализма: оно описывает не идеальный финальный результат, а реалистичное требование к начальному этапу профессионального пути.

Сравнительный анализ понятий представлен ниже:

Критерий	Проф. готовность	Проф. компетентность	Конкурентоспособность
Временной горизонт	Выход из вуза; точка отсчета	Сохранение на протяжении всей карьеры	Возникает сразу, с первых лет; динамическое качество
Ориентация	Минимальный порог готовности	Соответствие стандарту	Превосходство над конкурентами; рост
Субъект оценки	Вуз; государственный стандарт	Профессиональный стандарт	Рынок труда; профессиональное сообщество
Динамика	Статичное состояние	Обновление со временем	По определению динамична
Содержание	Базовые знания, умения и навыки, установки, мотивация	Знания, умения, опыт, качества	Компетентность + рефлексия + мотивация роста + личностные ресурсы

В ходе анализа российских педагогических источников были выделены признаки, отличающие конкурентоспособность молодого специалиста, работающего в сфере образования, от смежных категорий и определяющие ее специфику: интегративность, динамичность, контекстуальность, субъектность, ценностная обусловленность.

Ключевым признаком конкурентоспособности педагога, который называют большинство российских исследователей, является ее интегративный

характер. Это понятие не сводится к одному отдельному качеству, умению или компетенции: оно обозначает целостное профессионально-личностное образование, в котором профессиональные знания, практические умения, личностные свойства и ценностные ориентации функционируют как единая система.

По мнению Л.М. Митиной, профессиональная состоятельность учителя определяется не суммой отдельных компетенций, а именно целостностью

профессионального и личностного развития. В рамках своей концепции она разграничивает два сценария профессионального пути педагога: адаптацию (приспособление к внешним требованиям и снижение профессиональных амбиций) и профессиональное развитие (активное преобразование себя как профессионала). Конкурентоспособность, согласно Л.М. Митиной, – это атрибут педагога, избравшего второй путь [6–8].

Конкурентоспособность не является статичным состоянием: она постоянно изменяется под влиянием как внутренних (мотивации, рефлексии, самообразования), так и внешних (требований рынка труда, нормативной среды, технологических изменений) факторов. Педагог, достигший определенного уровня мастерства и остановившийся в своем развитии, неизбежно утрачивает конкурентные позиции по мере трансформации профессиональных требований.

Э.Ф. Зеер во время разработки психологии профессий и периодизации профессионального развития специалиста обосновал, что стадия профессиональной адаптации критически важна для всей дальнейшей профессиональной судьбы человека. Именно на этой стадии (первые три года работы) складываются базовые профессиональные установки (выбирается ориентация либо на рост, либо на сохранение минимально достаточного уровня мастерства). Установки, принятые в период адаптации, с трудом поддаются коррекции [2].

Конкурентоспособность не является абсолютным качеством: ее содержание и критерии зависят от конкретного социально-профессионального контекста. Молодой педагог конкурентоспособен не вообще, в целом, а применительно к конкретному типу образовательной организации, конкретному рынку труда, конкретным актуальным требованиям профессии. Изменение контекста (переход в другой тип школы, смена нормативных требований, появление новых образовательных технологий) неизбежно влечет за собой новое определение критериев конкурентоспособности.

А.К. Маркова в своих работах по психологии труда учителя обосновала принципиальную роль профессиональной позиции педагога как субъекта профессиональной деятельности [4; 5]. Конкурентоспособный педагог – это не объект педагогических воздействий и административных требований, а активный субъект, самостоятельно строящий траекторию профессионального роста. В монографии «Психология труда учителя» она описала профессиональную компетентность учителя через единство деятельностного, коммуникативного и личностного измерений: «Профессионально компетентным является с этой точки зрения такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [4, с. 21]. В этом определении зафиксирована принципиальная мысль: профессиональная компетентность (а следовательно, и конкурентоспособность) педагога определяется не только формальным набором знаний и умений, но и результатами его деятельности, направленной на учеников.

В педагогической профессии конкурентоспособность неотделима от ценностных оснований деятельности. В.А. Сластёнин в соавторстве с И.Ф. Исаевым и Е.Н. Шияновым обосновал аксиологический подход к педагогическому образованию, согласно которому педагогический профессионализм не может существовать отдельно от системы педагогических ценностей. Педагог, ориентированный исключительно на карьерный успех и лишенный подлинного интереса к развитию ребенка, не может быть по-настоящему конкурентоспособным: его деятельность не будет давать устойчивых и качественных образовательных результатов [9].

Структура понятия. В отечественной педагогической науке сложилось несколько подходов к описанию структуры конкурентоспособности педагога. Наибольшее распространение получили трех- и четырехкомпонентные модели.

Л.М. Митина выделяет в структуре конкурентоспособности учителя три взаимосвязанных блока: компетентность, эмоциональную гибкость и направленность. При этом автор акцентирует внимание на том, что все три компонента дополняют друг друга: «Профессиональная компетентность учителя определяет интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [6].

С.А. Хазова предлагает четырехкомпонентную модель, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и личностно-рефлексивный компоненты. Эта модель получила широкое распространение в диссертационных исследованиях последних лет [12].

Когнитивный (профессионально-знаниевый) компонент конкурентоспособности молодого педагога содержит систему профессиональных знаний (предметных, психолого-педагогических, методических, правовых и общекультурных). В условиях действия ФГОС и профессионального стандарта педагога особое значение приобретают знания в области инклюзивного образования, цифровых образовательных технологий и психологии развития.

А.К. Маркова во время разработки теории профессионализма учителя подчеркнула значимость «живого знания», т. е. интегрированного с опытом и смыслами: «Учитель должен знать не только то, чему учить и как учить, но и понимать, во имя чего он обучает и каков психологический смысл происходящего для каждого ученика». Именно такое знание, согласно исследовательнице, составляет фундамент профессиональной компетентности, а следовательно, и конкурентоспособности педагога [5, с. 7–8].

Деятельностный компонент отражает способность молодого специалиста эффективно применять профессиональные знания в реальной педагогической практике. Он включает методические умения; коммуникативные навыки; способность проектировать образовательный процесс, организовывать разные формы учебной деятельности, диагностировать образовательные результаты.

Н.В. Кузьмина, разработавшая одну из первых отечественных моделей педагогической деятельности, выделила пять ключевых функциональных компонентов деятельности учителя: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. По ее мнению, реализация всех функциональных компонентов педагогической деятельности на высоком уровне мастерства является необходимым условием профессиональной успешности учителя [3]. Профессиональная успешность в данном контексте выступает операциональным выражением конкурентоспособности: педагог, демонстрирующий высокое мастерство при реализации всех пяти функций, объективно более востребован и конкурентоспособен [3, с. 30]. Данный компонент является системообразующим в структуре конкурентоспособности молодого педагога, поскольку именно мотивация и профессиональные ценности обуславливают характер и направленность профессионального развития. Специалист, выбравший педагогическую профессию под влиянием внешних обстоятельств или ситуативных мотивов, как правило, менее конкурентоспособен, чем тот, кто движим подлинным призванием и гуманистическими устремлениями.

Л.М. Митина убедительно показывает, что именно внутренняя мотивация и педагогическая направленность обеспечивают устойчивость профессионального развития учителя даже в неблагоприятных внешних условиях: «Педагоги с выраженной педагогической направленностью демонстрируют значительно более высокие показатели профессионального роста и удовлетворенности трудом по сравнению с коллегами, для которых преподавание является лишь средством достижения иных жизненных целей» [6, с. 87]. Кроме того, мотивационно-ценностный компонент включает систему профессионально-педагогических ценностей: личности ученика, педагогического взаимодействия, непрерывного саморазвития [6, с. 87].

Личностно-рефлексивный компонент занимает особое место в структуре конкурентоспособности молодого специалиста. Именно способность к профессиональной рефлексии позволяет педагогу анализировать собственную деятельность, выявлять ее слабые стороны и целенаправленно осуществлять профессиональное самосовершенствование.

Г.С. Сухобская подчеркивает, что рефлексивность является ключевым условием обучаемости педагога и его способности к профессиональному росту: «Только тот учитель по-настоящему совершенствуется, кто умеет посмотреть на себя со стороны, критически оценить собственные педагогические действия и сделать выводы для последующей практики» [10, с. 43]. К личностным качествам, входящим в данный компонент, относятся стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность, гибкость мышления, коммуникабельность, инициативность, ответственность. Р.А. Фатхутдинов причисляет их к конкурентным преимуществам специалиста, отличающим его от профессионала среднего уровня [11].

В условиях цифровой трансформации образования ряд современных российских исследователей предлагает дополнить традиционную структуру

конкурентоспособности педагога инновационно-технологическим компонентом. Он включает в себя цифровые компетентности; умение работать с образовательными платформами, создавать электронные образовательные ресурсы, применять технологии смешанного и дистанционного обучения. Данная позиция согласуется с требованиями профессионального стандарта педагога, в котором прямо указывается на необходимость владения информационно-коммуникационными технологиями (обязательное качество современного учителя).

Условия формирования и развития конкурентоспособности. Формирование конкурентоспособности начинается в период обучения в вузе. Качество педагогического образования, баланс между теоретической подготовкой и практикой, возможности для исследовательской деятельности студентов – все это создает (или ограничивает в случае их отсутствия или низкого уровня) предпосылки развития конкурентоспособности у будущего учителя.

Н.В. Борисова справедливо указывает на то, что применения традиционной (знаниецентрированной) модели педагогического образования сегодня недостаточно для подготовки конкурентоспособного специалиста, поэтому необходима смена парадигмы, т. е. распространение компетентного и личностно-деятельностного подходов: «Современный педагогический вуз должен не только давать знания, но и формировать способность к самообразованию, профессиональной рефлексии и творческому применению знаний в изменяющихся условиях педагогической деятельности» [1, с. 32].

Для молодого специалиста критическое значение имеет система профессионального наставничества в первые годы работы. Период профессиональной адаптации (первый-третий год работы) характеризуется высоким уровнем стресса, столкновением с реалиями школьной жизни и нередко «педагогическим шок»». Отечественные исследователи (например, Л.М. Митина, А.К. Маркова) убедительно доказали, что без квалифицированной поддержки в указанный период многие молодые педагоги либо уходят из профессии, либо переходят к адаптивной, «выживательной» модели профессиональной деятельности, которая исключает дальнейшее профессиональное развитие и, следовательно, снижает конкурентоспособность.

Самообразование выступает необходимым условием поддержания и наращивания конкурентоспособности педагога на протяжении всей его карьеры. В условиях стремительно меняющейся образовательной среды специалист, не занимающийся непрерывным профессиональным самосовершенствованием, неизбежно утрачивает конкурентные позиции.

А.К. Маркова считает стремление к самообразованию одним из ключевых признаков педагогического профессионализма; профессионализм учителя характеризуется, в частности, умением учиться у жизни, открытостью к педагогическому опыту других, готовностью пересматривать устаревшие педагогические установки [4].

Выводы

Таким образом, конкурентоспособность молодого специалиста сферы образования – это интегративное профессионально-личностное качество педагога с профессиональным стажем до 5 лет, характеризующее его способность эффективно реализовывать ключевые функции педагогической деятельности в соответствии с актуальными нормативными требованиями; превосходить их нормативный минимум за счет устойчивой мотивации профессионального роста, высокого уровня рефлексии, гуманистической педагогической направленности и технологической грамотности. Благодаря этому обеспечиваются долгосрочный потенциал профессионального развития

педагога и предпосылки для достижения педагогического профессионализма.

Источник финансирования

Государственное задание в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0016) «Региональная модель формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования». Грантообразующая организация: Минпросвещения России.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Борисова Н.В. Профессиональное становление молодого педагога: теория и практика. М. : АПК и ППРО, 2007. 142 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие. М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 119 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: учебно-методическое пособие. М. : Флинта ; Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : МПСИ, 2003. 400 с.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие. М. : Академия, 2004. 320 с.
9. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебное пособие / под ред. В.А. Сластёнина. М. : Академия, 2002. 576 с.
10. Сухобская Г.С. Андрагогическое влияние: его сущность и условия осуществления в постдипломном образовании взрослых // Андрагогика: материалы к глоссарию. СПб., 2005. Вып. 2. С. 42–49.
11. Фатхутдинов Р.А. Конкурентоспособность организации в условиях кризиса: экономика, маркетинг, менеджмент. М. : Маркетинг, 1999. 892 с.
12. Хазова С.А. Конкурентоспособность специалиста: сущность, структура, условия развития. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. 238 с.

References

1. Borisova, N.V. (2007) *Professional'noe stanovlenie molodogo pedagoga: teoriya i praktika*. Moscow, APK i PPRO. 142 p. (In Russian)
2. Zeer, Eh.F. (2003) *Psikhologiya professii*. Moscow, Akademicheskii proekt; Ekaterinburg, Delovaya kniga. 336 p. (In Russian)
3. Kuz'mina, N.V. (1990) *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moscow, Vysshaya shkola. 119 p. (In Russian)
4. Markova, A.K. (1996) *Psikhologiya professionalizma*. Moscow, Mezhdunarodnyi gumanitarnyi fond «Znanie». 308 p. (In Russian)
5. Markova, A.K. (1993) *Psikhologiya truda uchitelya : kniga dlya uchitelya*. Moscow, Prosveshchenie. 192 p. (In Russian)
6. Mitina, L.M. (1998) *Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moscow, Flinta; Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut. 200 p. (In Russian)
7. Mitina, L.M. (2003) *Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti*. Moscow, MPSI. 400 p. (In Russian)
8. Mitina, L.M. (2004) *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moscow, Akademiya. 320 p. (In Russian)
9. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Shiyarov, E.N. (2002) *Pedagogika*. Moscow, Akademiya, 2002. 576 p. (In Russian)
10. Sukhobskaya, G.S. (2005) Andragogicheskoe vliyaniye: ego sushchnost' i usloviya osushchestvleniya v post-diplomnom obrazovanii vzroslykh. In: *Andragogika: materialy k glossariyu*. St. Petersburg. Vyp. 2, p. 42–49. (In Russian)
11. Fatkhutdinov, R.A. (1999) *Konkurentosposobnost' organizatsii v usloviyakh krizisa: ehkonomika, marketing, menedzhment*. Moscow, Marketing. 892 p. (In Russian)
12. Khazova, S.A. (2011) *Konkurentosposobnost' spetsialista: sushchnost', struktura, usloviya razvitiya*. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova. 238 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 11.05.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_29.

**THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT
OF “COMPETITIVENESS OF A YOUNG SPECIALIST”**

Lyudmila Yu. Panina¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent, e-mail: lyudmilapanina@yandex.ru*

Abstract. The article reveals the essence and structure of the concept of “competitiveness of a young specialist”, which has recently acquired particular importance in the context of the reform of the Russian education system, the introduction of professional standards and increasing competition in the teaching labor market. The urgency of the problem is caused by the contradiction between the society's need for highly qualified teachers capable of solving the tasks of modernizing education, and the insufficient theoretical elaboration of criteria for assessing the professional viability of a novice teacher.

Key words: competitiveness, young specialist, teacher, education sector, professional development, professionalism.

Cite as: Panina, L.Yu. (2026) The essence and structure of the concept of “competitiveness of a young specialist”. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 29–34. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_29.

Received 11.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 37.011

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_35.

ФИНАНСОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ, ВИКТИМИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ТЕРРИТОРИЙ

Ольга Викторовна Неценко¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Доцент кафедры социальной педагогики, e-mail: onecenko@yandex.ru

Аннотация. В статье освещаются проблемы социализации и профессиональной адаптации выпускников педагогических вузов, связанные с финансовыми и экономическими факторами развития исторических регионов России, такими как финансовая грамотность, экономическая активность, финансовые ресурсы, финансовая культура, финансовое поведение. Успешная профессиональная адаптация и самореализация современных выпускников педагогических вузов предполагает наличие сформированных умений преодолевать собственные финансовые риски и финансовые проблемы, учитывать экономические факторы в профессиональной деятельности, а также осуществлять экономическое воспитание обучающихся и финансовое просвещение населения. Анализируются причины неграмотного финансового поведения молодых педагогов, рассматриваются факторы и механизмы экономической социализации. Отмечается, что механизмы влияния финансовой культуры педагогов на развитие и воспитание человека включают формирование финансовой грамотности и финансовой культуры обучающихся, критического мышления и способности к рефлексии; финансовое просвещение родителей и населения; подражание значимому взрослому (педагогу); вовлечение в социальные проекты финансово-экономической направленности. В качестве финансовых составляющих процесса социализации выделяются стихийное участие в финансовых проектах, акциях, предложениях под влиянием рекламы, СМИ, семьи и ближайшего окружения; социально направленные действия в сфере финансов, согласующиеся с финансовой и пенсионной политикой государства; отчасти контролируемые процессы обучения и воспитания в специально созданных организациях; саморазвитие в сфере формирования финансовой грамотности и экономическое самообразование. Делается вывод о необходимости осознания обществом значимости финансовой культуры педагога в развитии человеческого капитала, учета финансовых аспектов социализации молодых педагогов в процессе их подготовки в вузе, а также на начальном этапе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: исторические регионы России, социализация, виктимизация, экономическая социализация, профессиональная адаптация, устойчивое развитие территорий, финансовая грамотность, финансовая культура, обучающиеся педагогических вузов, молодые педагоги.

Для цитирования: Неценко О.В. Финансовые составляющие социализации, виктимизации и профессиональной адаптации молодых педагогов как фактор устойчивого развития территорий // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 35–41. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_35.

Введение

Угрозы и опасности, подстерегающие молодежь в условиях постоянно изменяющихся нормативно-правовых оснований финансово-экономической деятельности, разнообразия финансовых операций и увеличения количества случаев мошенничества в сфере финансов, приводят к тому, что возникает

потребность в повышении финансовой грамотности всех категорий населения, особенно детей, подростков и молодежи [15]. Занимаются улучшением указанной грамотности чаще всего педагоги образовательных организаций, в том числе молодые, профессиональная адаптация и путь которых зависят от экономических аспектов их социализации. Вопросы

успешной социализации и профессиональной адаптации молодых педагогов необходимо рассматривать более детально и решать данную проблему последовательно, начиная с процесса подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности. Чтобы территория активно развивалась, требуются наличие на ней устойчивых экономических отношений; грамотных профессионалов; достаточного количества педагогов, принимающих участие в формировании и улучшении человеческого капитала регионов, достижении целей обучения и воспитания, просвещении родителей в частности и населения в целом [9], самореализации в профессии и минимизации факторов виктимизации. Финансовая грамотность, финансовое сознание и грамотные модели финансового поведения напрямую связаны со степенью удовлетворенности молодых людей профессией, своей деятельностью и самореализацией, своим финансовым состоянием. Формирование указанной грамотности как элемента финансовой культуры предполагает превентивное научение уязвимых категорий (в том числе подростков и молодежи) приемам и способам противодействия финансовым рискам в социальной жизни и профессиональной деятельности, мошенничеству в сфере финансов; адекватному поведению во время финансового риска. Особенно актуально грамотное финансовое поведение в начале профессиональной деятельности.

Выпускники педагогических вузов нуждаются в особой подготовке, поскольку этим людям предстоит работать с детьми и молодежью, родителями обучающихся, различными службами. Уровень финансовой грамотности будущих педагогов и готовности к просвещению различных категорий населения на тему обращения с деньгами позволит транслировать необходимые знания, умения и навыки в социальной и образовательной среде, то есть возникнут финансовая устойчивость, доверие граждан к финансовым учреждениям своего региона и осуществляемым ими операциям [9]. Причем в контексте педагогического знания речь идет не только о методической и информационной подготовке, но и о появлении мотивации к совершенствованию финансовой грамотности, о формировании определенного (позитивного) отношения к экономическим вопросам жизнедеятельности как фактору устойчивой эволюции, о формировании умений и навыков асертивного и резистентного поведения, то есть о позитивной социализации в целом [7].

Проблемы профессиональной адаптации и позитивной социализации выпускников педагогических вузов рассматриваются нами с позиций средового (см. работы Е. П. Белозерцева, В.А. Ясвина), социально-педагогического (изложен в трудах таких ученых, как А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, М.В. Шакурова), аксиологического (см. работы Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина) подходов в педагогике, а также субъект-субъектного подхода к социализации (его разработали И.С. Кон, А.В. Мудрик). В основу социально-педагогического анализа финансовых аспектов социализации, виктимизации и профессиональной адаптации молодых педагогов исторических регионов России положены концепции социализации человека А.В. Мудрика [10; 11; 12],

формирования финансовой грамотности будущего педагога З.С. Мусаевой [13] и Л.З. Фатхуллиной [15].

Цель статьи – дать социально-педагогическую характеристику финансовых составляющих социализации, виктимизации и профессиональной адаптации молодых педагогов, обуславливающих устойчивое развитие территорий.

Результаты

Согласно «Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года», утвержденной Правительством Российской Федерации 24 октября 2023 года, основной задачей, обеспечивающей устойчивое развитие территорий, является постоянное улучшение качества и уровня жизни граждан, которое требует «повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры, обеспечение финансового благополучия граждан, осознанного использования ими финансовых продуктов и услуг, разумного принятия финансовых решений, инвестирования и управления рисками» [14]. Показателем сформированности финансового поведения с 2018 г. считается индекс финансовой грамотности, который показывает отношение человека к проблеме финансов, способность к разумному финансовому поведению и управлению личными средствами [4]. Согласно результатам исследований, наиболее финансово грамотные жители России – это «мужчины и женщины старше 35 лет, имеющие высшее образование, чаще семейные, а также проживающие в крупных городах» [4, с. 157]. К группе риска относятся молодые люди, неработающие россияне, жители сельских и отдаленных регионов [4, с. 157]. Несмотря на то, что исторические регионы России, присоединенные в последние годы, не фигурируют отдельно в данных НАФИ [4], логично предположить, что молодые педагоги, не проживающие в крупных городах, расположенных на территории данных регионов, также нуждаются в создании условий для повышения финансовой грамотности, позитивной социализации и профессиональной адаптации, а также в более глубокой подготовке к финансовому просвещению различных категорий населения, в том числе школьников и их родителей. Однако финансовые составляющие социализации, финансовые аспекты виктимизации, профессиональной адаптации и самоутверждения в профессии молодых педагогов с позиции педагогики рассмотрены поверхностно. Поэтому необходимо анализировать социализацию в контексте экономических проблем и финансового поведения юного педагога, механизмы экономической социализации, прогнозировать возможные риски виктимизации, а также рассматривать финансовые составляющие социализации и профессиональной адаптации.

А.В. Мудрик пишет, что с точки зрения субъект-субъектного подхода социализация есть развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства индивидом социокультурных норм и общечеловеческих ценностей на протяжении всей своей жизни в рамках того общества, в котором субъект живет [12, с. 30]. В качестве результата социализации выступает нахождение личностью баланса

между адаптацией к социуму и обособлением, отделением от него [12, с. 30]. При выделении элементов процесса социализации ученый подчеркивает важность роли различных факторов позитивной социализации и виктимизации человека: семьи, соседства (на микроуровне); религии, типа поселения, региона, средств массовой коммуникации, субкультур (на мезоуровне); общества, государства, страны (на макроуровне) [12, с. 8–11].

Социализация может быть как позитивной, так и негативной (последняя как раз-таки и именуется виктимизацией). Под виктимизацией, таким образом, понимается процесс превращения человека в жертву обстоятельств или условий обозначенного процесса [10]. А.В. Мудрик указывает на следующие типы жертв: реальные, потенциальные и латентные [10]. К латентным относятся в первую очередь те, кто не смог реализовать себя в профессии по независящим от них обстоятельствам, обычно политического или экономического характера. Так, многие инженеры остались в 1990-е гг. без работы из-за развала/закрытия в стране промышленных предприятий [10]. В нынешних условиях получивший педагогическое образование молодой человек, торгующий за кассой магазина или работающий в сфере ногтевого сервиса, в той или иной степени является латентной жертвой процесса социализации. Причины подобной вертикальной социальной мобильности, т. е. снижения уровня образовательных, культурных, профессиональных запросов и потребностей, перехода в среду другого порядка, разнообразны. Она может быть, в частности, следствием неправильно сделанного выбора специальности.

По мере совершенствования экономической инфраструктуры общества, усложнения финансовых отношений, варьирования моделей финансового поведения, отношений к вопросам экономики и финансового благополучия, формирования и распространения различных видов социального паразитарного поведения возрастает значимость экономической и профессиональной социализации человека и становится все более важным распространение педагогического знания о финансовых составляющих и аспектах социализации [8; 11; 12].

Некоторые ученые используют понятие «экономическая социализация». Под ней они подразумевают усвоение и воспроизводство экономических отношений, экономической культуры, системы экономических связей и контактов в обществе, становления и развития экономического сознания и экономического поведения личности, норм и ценностей стабильного экономического развития [1; 3; 4; 5; 6]. А.С. Евдокимова называет такие ее ведущие личностные детерминанты, как экономическое сознание, экономическая культура и экономическое поведение [5, с. 43]. Исследуя сценарии экономического поведения студентов вузов, она приходит к выводу, что преобладающими тенденциями, определяющими успешную экономическую социализацию, служат установки на экономическую самостоятельность, долговременную профессиональную и финансовую перспективы, экономическую активность; приоритет размера вознаграждения над творчеством; экономность финансов и приемлемость кредитов [5].

Более детально содержание структуры финансовой грамотности и дефицита знаний педагогов в различных аспектах финансовой культуры рассмотрено в работе Л.З. Фатхуллиной [15, с. 4]. Она отмечает, что наиболее актуальные направления повышения уровня финансовой культуры педагогов, по мнению самих педагогов, включают пенсионную, бюджетную, цифровую и налоговую грамотность; вопросы защиты прав потребителя финансовых услуг [15, с. 5].

С позиции социально-педагогического знания к механизмам формирования финансовой культуры относятся традиционный, институциональный, стилизованный, межличностный [12, с. 32–33]. Основой для формирования финансовой грамотности может выступать механизм:

1) институциональный (обучение, направленное на решение вопросов финансового поведения, реализуется в специально созданных образовательных организациях (школах, учреждениях дополнительного или профессионального образования), самих финансовых структурах (банках, фондах и др.); соответственно, от содержания образования, в том числе экономического, просвещения в вопросах экономики и финансов зависят последующая профессиональная адаптация специалиста, финансовая грамотность населения, а следовательно, финансовая устойчивость семьи, микросоциума, региона);

2) традиционный (модели финансового поведения передаются через семью, семейные традиции/ценности, связанные с профессией и финансами, ближайшее окружение молодого специалиста) [12, с. 32].

Однако нельзя исключать, особенно в контексте виктимизации, воздействие такого механизма, как киберсоциализация. «Сущность влияния этого механизма состоит в том, что символично-знаковая реальность киберпространства становится сферой интериоризации и экстериоризации «артефактов культуры» и опыта социокультурной деятельности человека» [12, с. 33], в том числе в сфере экономических отношений и финансового поведения. Иными словами, создается «веер негативных потенциалов в процессе стихийной социализации пользователей» [12, с. 33], поскольку в пространстве интернета присутствуют криминальные составляющие (фейки, мошеннические сайты, казино, тотализаторы и др.); недостоверные сведения, в том числе финансовые; информация манипулятивного и агрессивного характера [12, с. 34].

Ученые-экономисты, рассматривающие инструменты и механизмы формирования финансовой культуры, выделяют традиционные технологии и формы организации образования (лекции, уроки, учебники, семинары, практические работы и др.); сервисные и обучающие мобильные приложения; форумы, круглые столы и просветительские акции; дистанционные технологии образования, сайты, социальные сети лидеров мнений; продукты креативной индустрии (фильмы, подкасты, рекламу) [15, с. 4].

В свете вышесказанного становится ясно, что выпускники педагогических вузов могут попасть в группу риска [8], т. е. подвергнуться особому влиянию негативных факторов: следовать за социальными стереотипами и семейными установками (представляют собой традиционный механизм социализации; согласно этим стереотипам, педагог не должен

уделять внимание финансовым аспектам деятельности, его обязанность – выполнять свой гражданский долг независимо от финансового благополучия); опираться исключительно на мнение профессионального сообщества, профессиональной субкультуры педагогов (стилизированный механизм социализации; здесь господствует представление, что в педагогических профессиях финансовое благополучие невозможно и др.).

Механизмами социализации в контексте психолого-педагогического знания являются подражание, импринтинг, «экзистенциальный нажим», рефлексия [10]. Для формирования финансовой грамотности и адекватного финансового поведения необходимо «вооружить» молодого педагога инструментами минимизации негативного влияния психологических механизмов социализации, которые делают некоторые аспекты финансового поведения привычными или апробированными. Чем лучше учитываются педагогические принципы обучения и воспитания профессионала, закономерности обучения и воспитания, тем больше вероятность коррекции тех или иных неправильных представлений молодого специалиста об области экономики и финансов, формирования финансовой культуры молодого специалиста и создания условий для устойчивого развития территорий.

К финансовым составляющим процесса социализации, согласно концепции А.В. Мудрика [11; 12] и концепциям формирования финансовой грамотности как элемента финансовой культуры [2; 3; 13], относятся стихийное участие в финансовых проектах, акциях, предложениях под влиянием рекламы, СМИ, семьи и ближайшего окружения; социально направленные действия в сфере финансов, согласующиеся с социальной, финансовой и пенсионной политикой государства; в целом контролируемые процессы обучения финансовой грамотности и воспитания в специально созданных организациях; саморазвитие в сфере формирования финансовой грамотности и экономического самообразования.

Таким образом, стихийная социализация происходит во время неорганизованного взаимодействия с различными финансовыми сегментами социума. Детерминантами финансового поведения в свете этой стихийности можно считать социально-экономический уровень развития страны, региона (как правило, страна выступает как донор, а регион – как реципиент); социально-культурное состояние общества; традиции этноса, региона, поселения, семьи, связанные с экономикой и финансами, канонами финансового благополучия, отношением к труду и финансам; степень согласованности и непротиворечивости деятельности структур исполнительной власти в сфере финансов [12, с. 31] и пр.

Относительно направляемая социализация рассматривается А. В. Мудриком как «деятельность институтов государства и общества (на федеральном, региональном и муниципальном уровнях), направленная на реализацию своих функций. Эта деятельность объективно оказывает или может оказывать влияние на жизненный путь граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социокультурным, социо-экономическим, этноконфессиональным,

региональным и иным слоям населения» [12, с. 34]. Ученый подчеркивает большую роль финансирования различных аспектов социальной политики, деятельности СМИ, социальных институтов и проектов в социализации человека, что предполагает создание спектра возможностей и ограничений, зачастую финансовых.

Относительно контролируемая со стороны общества социализация – это воспитание (как более-менее осмысленное, так и целенаправленно организованное) в семье, в государственных образовательных организациях, религиозных общинах и других (в том числе не всегда социально одобряемых) структурах [12, с. 36]. Отметим огромную важность личностных ресурсов и качеств воспитателей, осуществляющих воспитательный процесс (эти ресурсы и качества детерминируют позитивные и негативные потенции указанного процесса; имплицитные теории личности и воспитания; утвержденные образовательные и воспитательные программы; финансирование сферы воспитания, системы подготовки кадров, мер поддержки семьи и семейного воспитания, профилактических и просветительских мероприятий [7; 10; 12] и др.).

В некоторых случаях, как мы говорили выше, необходимо не только обучать студента и развивать его финансовую грамотность, но и скорректировать сложившиеся финансовые установки, модели поведения и отношения к финансовым вопросам. В некоторых исследованиях педагогическая коррекция в условиях вуза в контексте личностно-ориентированной концепции обучения и воспитания рассматривается как целенаправленная систематическая деятельность педагогов, направленная на поиск путей совершенствования социальной среды, в которой формируется личность [8]. Вопросы создания широкого круга условий позитивной экономической социализации в образовательной среде до настоящего времени не приобрели должного места.

Саморазвитие и самоизменение личности в контексте экономической социализации имеют амбивалентный характер. Опираясь на непроверенные факты и разнообразие обучающие платформы, человек, с одной стороны, получает недостающую информацию и расширяет свой кругозор (в частности, узнает новые сведения, касающиеся финансовых вопросов), а с другой – может быть втянут в непроверенные и рискованные финансовые операции и схемы. Отбор информации и обучающих сайтов и платформ также требует предварительной подготовки студента, которая не даст им попасть в ситуации, чреватые финансовым риском.

К значимым исследованиям, посвященным экономической социализации, а также финансовым аспектам и элементам процесса социализации можно отнести исследование дефицитов процесса социализации. Одну из траекторий изучения данных дефицитов предложил Е.В. Руденский [7, с. 8]. С его точки зрения, в основе дефицитов социализации лежат нарушения интеракции под влиянием виктимогенных факторов, а также деформации психологической структуры личности. К числу значимых составляющих дефицита социализации как комплексного

явления Е.В. Руденский относит дефицит адаптивных способностей; дефицит социального самосознания (затрудненный персонификация); дефицит социальной рефлексии; дефицит субъектной интериоризации (то есть «дефицит интеграционных потенциалов личности: акционального, коммуникативного и аксиологического» [7, с. 173]), затрудняющий вхождение личности как субъекта в систему социальных отношений, в том числе профессиональных и финансовых.

Выводы

Многие авторы предлагают для повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры разработать научно обоснованную модель образовательной деятельности [6]. Важно, чтобы данная модель включала не только образовательные программы и фонды оценочных средств, но и необходимые параметры культурно-образовательной среды региона (широту, открытость, эмоциональность, культурные образовательные практики и др.); образовательной среды вуза и других образовательных организаций (интенсивность, социальную активность, когерентность, доминантность, устойчивость и пр.).

Позитивная экономическая социализация будущих педагогов как фактор устойчивого развития территорий предполагает формирование не только финансовой грамотности, финансовой культуры и моделей адекватного финансового поведения, но и мотивацию к финансовому просвещению учащихся, их родителей и населения, активную гражданскую позицию, устойчивое ценностное отношение к труду, профессии, самореализации в профессии, а также наличие способности критически мыслить, анализировать риски, прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности и финансовые перспективы.

Из всех финансовых элементов процесса социализации наиболее значимым нам представляется

относительно контролируемая обществом составляющая, т.е. обучение и воспитание будущих педагогов в организациях среднего и высшего профессионального образования. Иными словами, воспитание (в частности, социально активной личности педагога, ориентированной на осмысление себя как гражданина, расширение своего кругозора, взаимодействие с другими субъектами педагогического процесса и обладающего способностью к рефлексии, критическим мышлением) является одной из главных сторон процесса социализации. Стабильная система ценностей, наличие целостных знаний о сфере финансов, опыт участия в обучении, в финансовых проектах социальной направленности позволят молодому человеку самостоятельно и адекватно осмысливать стихийные, социально направленные финансовые факторы и планировать собственное саморазвитие с учетом сущности, механизмов и факторов формирования финансовой культуры и своего финансового благополучия.

Отметим, что для позитивной экономической социализации, профессиональной адаптации, предотвращения виктимизации будущих педагогов в исторических регионах России необходимо рассматривать элементы этой социализации не только в контексте предметной подготовки, развития финансовой грамотности, но и в свете тесной взаимосвязи образовательных задач и воспитательных, учитывать факторы и механизмы социализации современного молодого человека.

Источник финансирования

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0019).

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Библиографический список

1. Аликперова Н.В. Финансовое просвещение россиян: классификация целевых групп // Уровень жизни населения регионов России. 2020. Т. 16, № 2. С. 42–50.
2. Брыкин А.В., Кунижева Д.А., Большунова С.А. Методологические подходы к исследованию финансово-экономической культуры. Гуманитарные науки // Вестник Финансового университета. 2021. № 11(6). С. 73–80.
3. Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности: ценностный подход. М., 2020. 312 с.
4. Дягилев В.В., Данилова М.Р. Актуальные аспекты воздействия на формирование финансово грамотного поведения российской молодежи в условиях санкционного давления // Социально-политические науки. 2024. Т. 14, № 4. С. 155–160.
5. Евдокимова А.С. Особенности проявления личностных детерминант экономической социализации личности: экономическое поведение // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 5. С. 43–46.
6. Классификация факторов влияния на формирование финансово-экономической культуры россиян / О.А. Александрова, Н.В. Аликперова, Д.И. Марков [и др.] // Народонаселение. 2021. Т. 24, № 3. С. 18–31.
7. Коррекция личностно-профессиональных дефицитов будущих педагогов как воспитателей / М.В. Шакурова, О.В. Неценко, Ю.В. Кудинова [и др.] / науч. ред. М.В. Шакурова. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2024. 223 с.
8. Малиева З.К. Педагогическая коррекция морального отчуждения студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2003. 30 с.
9. Малютина Т.П., Талтынова Е.В. Историческое просвещение через дисциплины предметно-методического модуля программ подготовки педагогов неисторических профилей в новых субъектах Российской Федерации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 1. С. 94–99.
10. Мудрик А.В. Социализация человека. М. ; Воронеж, 2011.

11. Мудрик А.В. Социализация – новации последних десятилетий // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 6–15.
12. Мудрик А.В. Детерминанты позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации // Социализация: статьи XXI века. М. : Энциклопедия, 2025. 296 с.
13. Мусаева З.С. Формирование финансовой грамотности будущих учителей на основе практико-ориентированного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2025. 28 с.
14. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. URL: http://static.government.ru/media/files/FJj6i_Z8geL94xUACfr2s32ZQoUgqP7fd.pdf (дата обращения: 20.04.2026).
15. Фатхуллина Л.З., Бадалова Э.Ю. Представления педагогов образовательных учреждений о финансовой культуре // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2025. № 2 (25). URL: https://irortsmi.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_2_fatkhullina.pdf (дата обращения: 20.05.2026).

References

1. Alikperova, N.V. (2020) Finansovoe prosveshchenie rossiyan: klassifikaciya celevy`x grupp [Financial education of Russians: classification of target groups]. *Uroven` zhizni naseleniya regionov Rossii*. 16 (2), 42–50. (In Russian)
2. Bry`kin, A.V., Kunizheva, D.A., Bol`shunova, S.A. (2021) Metodologicheskie podxody` k issledovaniyu finansovo-e`konomicheskoy kul`tury` [Methodological approaches to the study of financial and economic culture. Humanities]. *Gumanitarny`e nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 11 (6), 73–80. (In Russian)
3. Droby`sheva, T.V. (2020) *Ekonomicheskaya socializaciya lichnosti: cennostny`j podxod* [Economic socialization of personality: a value approach]. Moscow. 312 p. (In Russian)
4. Dyagilev, V.V., Danilova, M.R. (2024) Aktual`ny`e aspekty` vozdeystviya na formirovanie finansovo gramotnogo povedeniya rossijskoj molodezhi v usloviyax sankcionnogo davleniya [Actual aspects of the impact on the formation of financially literate behavior of Russian youth in the context of sanctions pressure]. *Social`no-politicheskie nauki*. 14. (4), 155–160. (In Russian)
5. Evdokimova, A.S. (2013) Osobennosti proyavleniya lichnostny`x determinant e`konomicheskoy socializacii lichnosti: e`konomicheskoe povedenie [Features of the manifestation of personal determinants of economic socialization of personality: economic behavior]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. (5), 43–46. (In Russian)
6. Aleksandrova, O.A., Alikperova, N.V., Markov, D.I. et al. (2021) Klassifikaciya faktorov vliyaniya na formirovanie finansovo-e`konomicheskoy kul`tury` rossiyan [Classification of factors influencing the formation of the financial and economic culture of Russians]. *Narodonaselenie*. 24 (3), 18–31. (In Russian)
7. Shakurova, M.V., Necenko, O.V., Kudinova, Yu.V. (2024) *Korrekcija lichnostno-professional`ny`x deficitov budushhix pedagogov kak vospitatelej* [Correction of personal and professional deficits of future teachers as educators]. Voronezh, Voronezhskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet. 223 p. (In Russian)
8. Malieva, Z.K. (2003) *Pedagogicheskaya korrekciya moral`nogo otchuzhdeniya studentov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical correction of moral alienation of students. Cand. pedagog. sci. diss. abstr.]. Vladikavkaz. 30 p. (In Russian)
9. Malyutina, T.P., Talty`nova, E.V. (2026) Istoricheskoe prosveshchenie cherez discipliny` predmetno-metodicheskogo modulya programm podgotovki pedagogov neistoricheskix profilej v novy`x sub``ektax Rossijskoj Federacii [Historical enlightenment through the disciplines of the subject-methodical module of the training programs for teachers of non-historical profiles in the new subjects of the Russian Federation]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. (1), 94–99. (In Russian)
10. Mudrik, A.V. (2011) *Socializaciya cheloveka* [Human socialization]. Moscow, Voronezh. 208 p
11. Mudrik, A.V. (2023) Socializaciya – novacii poslednix desyatiletij [Socialization – innovations of recent decades]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. (3), 6–15. (In Russian)
12. Mudrik, A.V. (2025) *Determinanty` pozitivny`x i negativny`x potencij sostavlyayushhix processa socializacii. Socializaciya: stat`i XXI veka* [Determinants of positive and negative potencies of the components of the process of socialization]. Moscow, E`nciklopediya. 296 p. (In Russian)
13. Musaeva, Z.S. (2025) *Formirovanie finansovoj gramotnosti budushhix uchitelej na osnove praktiko-orientirovannogo podxoda*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of financial literacy of future teachers based on a practice-oriented approach. Cand. pedagog. sci. diss. abstr.]. Yalta. 28 p. (In Russian)
14. Strategiya povы`sheniya finansovoj gramotnosti i formirovaniya finansovoj kul`tury` do 2030 goda [Strategy for improving financial literacy and financial culture until 2030]. Available from: http://static.government.ru/media/files/FJj6i_Z8geL94xUACfr2s32ZQoUgqP7fd.pdf (In Russian)
15. Fatxullina, L.Z., Badalova, E`.Yu. (2025) Predstavleniya pedagogov obrazovatel`ny`x uchrezhdenij o finansovoj kul`ture [Representations of teachers of educational institutions about financial culture]. *Sovremennoe obrazovanie: aktual`ny`e voprosy` i innovacii*. 2 (25). (In Russian)

Поступила в редакцию 13.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 37.011

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_35.

**FINANCIAL COMPONENTS OF SOCIALIZATION, VICTIMIZATION
AND PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS AS A FACTOR
OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF TERRITORIES**

Olga V. Netsenko¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹*Docent of the Department of Social Pedagogy, e-mail: onecenko@yandex.ru*

Abstract. The article discusses the problems of socialization and professional adaptation of graduates of pedagogical universities related to financial and economic factors of development in historical regions of Russia, such as financial literacy, economic activity, financial resources, financial culture, and financial behavior. Successful professional adaptation and self-realization of modern graduates of pedagogical universities require the development of skills to overcome their own financial risks and problems, to take into account economic factors in their professional activities, and to provide economic education for students and financial education for the population. The author analyzes the reasons for the illiterate financial behavior of young teachers, and examines the factors and mechanisms of economic socialization. It is also noted that the mechanisms of the influence of teachers' financial culture on the development and upbringing of individuals in new regions include: the formation of financial literacy and financial culture among students, financial education for parents and the general public, imitation of a significant adult, such as a teacher, involvement in social projects with a financial and economic focus, and the development of critical thinking and the ability to reflect. As financial components of the socialization process, the author highlights: spontaneous participation in financial projects, actions, offers under the influence of advertising, media, family and the immediate environment; relatively socially directed actions in the field of finance in accordance with the financial and pension policy of the state; relatively controlled processes of training and education in specially created organizations; self-development in the field of financial literacy and economic self-education. The article concludes that it is necessary to understand the importance of a teacher's financial culture in the development of human capital, to take into account the financial aspects of the socialization of young teachers in the process of their training at a university, as well as at the initial stage of their professional activity.

Key words: historical regions of Russia, socialization, victimization, economic socialization, professional adaptation, sustainable development of territories, financial literacy, financial culture, students of pedagogical universities, young teachers.

Cite as: Netsenko, O.V. (2026) Financial components of socialization, victimization and professional adaptation of young teachers as a factor of sustainable development of territories. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 35–41. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_35.

Received 13.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 373

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_42.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СИСТЕМ ВОСПИТАНИЯ В СТРУКТУРЕ «РЕГИОН – МУНИЦИПАЛИТЕТ – ШКОЛА»

Людмила Михайловна Перминова¹, Лариса Ивановна Осечкина²

Государственный университет просвещения^{1, 2}
Россия, Москва

¹Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного образования,
e-mail: lum1030@yandex.ru

²Заместитель начальника управления организации и контроля качества образовательной деятельности,
кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: li.osechkina@guppros.ru

Аннотация. Стабилизация российского общества происходит в условиях геоглобального многополярного мира, важнейшим инструментом которого является информация. В этих условиях необходимы технологические инструменты и механизмы управления развитием образования, обладающие максимальной информационной емкостью, технологичностью и адаптивностью, возможностью тиражирования в системе «регион – муниципалитет – школа». Проектирование управления и само управление проектами выступают оптимальным средством при решении комплекса воспитательных задач.

Ключевые слова: информационное общество, система «регион – муниципалитет – школа», проект, многоуровневая модель, управление, развитие, система воспитания.

Для цитирования: Перминова Л.М., Осечкина Л.И. Проектирование многоуровневой модели управления развитием систем воспитания в структуре «регион – муниципалитет – школа» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 42–47. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_42.

Введение

Социально-педагогическую основу проектирования процессов управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях составляют Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, Указ Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.», Распоряжение Правительства от 29 ноября 2024 г. № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» и другие нормативные и правовые документы.

В последние тридцать пять лет (по В.С. Стёпину, данный период – транзитивная фаза развития общества) активизируется внимание к теории и практике процесса обучения. Выражается это, в частности, в

поиске гуманистической методологии обучения, в разработке новых теорий обучения и технологий учебного процесса. Постсоветская Россия – это общество, еще не выработавшее системный комплекс гуманистических ценностей и аксиологические ориентиры к организации воспитательного процесса. Вопросы воспитания и управления развитием систем воспитания разрабатывались в этом социуме в русле идей либерального гуманизма (свободного развития личности, уважения прав и свобод ученика). Данные идеи озвучивались и уточнялись в научных школах Л.И. Новиковой – Н.Л. Селивановой – В.А. Караковского, Т.И. Шамоной – П.И. Третьякова и их последователями (С.Г. Воровщиковым, В.И. Зверевой, В.Е. Цибульниковой), а также А.Я. Данилюком и А.М. Кондаковым, С.В. Дармодехиным, М.И. Рожковым и др. Вопросы аксиологического кризиса в образовании и в целом в мире, для которого характерны риски в сфере воспитания, нравственная деформация личности, раскрыты С.В. Ивановой и О.Б. Ивановым [1]. «Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников», в

которой изложен системный комплекс российских ценностей воспитания, разработана и утверждена в соответствии с требованиями закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 7) только в 2010 г. Эффективность управления развитием локальных систем образования и воспитания на примере лицея № 1502 (при МЭИ), гимназии № 1504 (г. Москва), стратегии форсайт-образования в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации указана в работах [2; 5; 6].

Изучение и анализ философской, педагогической, методической литературы позволили обосновать философско-педагогические положения гуманистического воспитания и управления развитием систем воспитания в условиях стабилизации современного российского образования. При этом мы использовали интегративный подход, поскольку интеграция придает объекту новое качество благодаря распределению ресурсов в рамках системы.

Можно констатировать, что сейчас главную роль в научно-технологическом прогрессе стран геоглобального мира, в рамках которого развивается Россия, играет именно образование, а воспитание, служащее его ценностным стержнем, имеет «догоняющий» характер. В качестве методологии воспитания выбраны культурно-антропологический, культурологический и аксиологический подходы, выражающие сущность «гуманистического конструктивного реализма» (В.А. Лекторский).

Опора на культурно-антропологический, системный и деятельностный подходы, интеграция всего лучшего, что накоплено в теории и практике воспитания (принципов, содержания, кадровой политики, опыта организаций), позволяют разработать инструменты управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях на базе проектного подхода.

В свете междисциплинарной методологии применительно к образовательным системам принципами проектирования процессов управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях являются:

1) признание в качестве ценностей воспитания феноменов «человек», «семья», «труд», «знания», «культура» (в частности, «коммуникативная культура»), «Отечество», «Земля», «мир»;

2) управление процессом, а не личностью;

3) природосообразность воспитания;

4) культуросообразность воспитания;

5) дифференцированный подход;

6) личностный подход;

7) интеграция ресурсов (теоретических, практических, прикладных);

8) сочетание проектирования процесса управления (внешнего формата управления) с управлением проектами (внутренним) [3].

В силу «необходимости ориентации образовательного процесса на опережающее развитие» [3] закономерны *цель* «всестороннее гармоничное развитие личности» и *задачи воспитания*:

1) формирование целостной и научно обоснованной картины мира;

2) формирование гражданского самосознания;

3) приобщение детей к общечеловеческим ценностям;

4) развитие креативности как черты личности;

5) формирование самосознания, осознания собственного «я», помощь ребёнку в самореализации.

В работе [3] отмечается: «Процесс развития воспитательной системы в значительной степени определяется тем, что она является *самоорганизующейся системой*. В результате управления воспитательной системой и происходящих в ней процессов самоорганизации складываются закономерности ее развития». Взаимосвязь уровней региональной системы обеспечивается адекватной системой управления, поскольку коммуникация, творческое взаимодействие пронизаны общими ценностями, целями, условиями жизни. Практико-ориентированный характер современного воспитания воплощен в *методологии и технологии проектирования управления развитием систем и управления проектами*, потребность в которых появилась в середине XX века по причине повышения наукоемкости человеческой практики [4].

Методология и технология проектного управления получили распространение в сфере бизнеса и менеджмента в наиболее развитых странах (например, в США, Японии). Указанное повышение было следствием запуском в СССР искусственного спутника Земли (4 октября 1957 г.) и первого полета человека (Ю.А. Гагарина) в Космос (12 апреля 1961 г.), положившими также начало планомерному и системному развитию космонавтики в СССР и за рубежом. В 1958 г. поднимается по всему миру первая волна школьных реформ в образовании. Они реализуются разными путями: в США – на базе компьютеризации образования; в СССР – через воплощение целевых установок (таких как связь обучения с жизнью, производительным трудом, политехнизм). Наукоемкость школьных реформ очевидна.

Цель проектирования процессов управления есть замысел о процессе предстоящей деятельности с тем, чтобы сделать сложные процессы прогнозируемыми, используя адекватные принципы и методы управления. Для реализации управленческого замысла необходима многоуровневая модель управления развитием систем воспитания на региональном, муниципальном и школьном уровнях. Чтобы создать такую модель, следует решить задачи:

1. Выявить проблемное поле развития региона при конкретизации проблем на муниципальном и школьном уровнях.

2. Определить трудности развития регионального образования в контексте общих для региона сложностей и выделить среди них те, которые связаны с эволюцией системы воспитания на перечисленных выше трех уровнях.

3. Конкретизировать ценности региональной системы воспитания в контексте общероссийских ценностей и установить, как они отражаются на муниципальном и школьном уровнях.

4. Разработать концепцию проектирования процессов управления развитием систем воспитания на региональном уровне как *метаконцепцию* для муниципалитетов и школы.

5. Сконструировать региональную модель проектирования процессов управления развитием систем

воспитания как *мета*модель для муниципального и школьного уровней.

Основу воспитания образует *ценностное отношение*, поэтому стратегия проектирования должна начинаться со школьного уровня. Она представляет собой ответ на вопрос «Какое именно отношение к человеку, природе, обществу, людям, труду, искусству следует воспитать у учащихся?». Трансляция и закрепление этого отношения становятся «заботой» муниципального уровня. В то же время должна разрабатываться концепция проектирования на региональном уровне (метаконцепция и метамодель). Проектирование процессов управления сохраняет

традиционные функции управления в укрупненном виде (рисунок).

В развитии проектного подхода к управлению выделяют два этапа:

1. Перестройку управления со стратегии линейного управления на управление проектами.

2. Реализации управления проектами. Он связан с переходом организаций на проектирование управления развитием системы. Высокая степень интеграции ресурсов в проектировании процессов управления развитием системы (образования, воспитания) обеспечивается за счет сохранения технологии управления проектами.

Динамическая модель проектирования процессов управления системой



Динамическая модель проектирования процессов управления развитием системы воспитания

Результаты

Рекомендации к выбору тематики проектов (школьных, муниципальных, региональных):

«направленность деятельности школ, муниципальных, регионов на культивирование личностно-профессиональной позиции педагогов, воспитателей, родителей;

взаимодействие с различными профессиональными сообществами, включающее педагога в различные виды социальной практики;

включение педагогов в реальную инновационную практику образовательных учреждений;

вариативность деятельности в силу особенностей профессионального почерка педагогов;

формирование индивидуальной траектории профессионального совершенствования;

осуществление на разных уровнях (государственном, региональном, муниципальном, школьном) образовательного учреждения;

осуществление в рамках самоопределяющейся профессиональной общности» [3].

Приведем пример. В условиях региона на основе проектирования управления проектами реализуется ценность «Земля». Рассмотрим содержание функции «планирование». Ценность «Земля» может быть исследована и представлена в проектах «Недра Подмосковья: вчера, сегодня, завтра», «Лесные массивы Подмосковья», «Редкие растения и животные Подмосковья», в разработке и реализации которых принимают участие школы, муниципалитеты, регион. «Забота о Подмосковье: какая помощь необходима региону», «Герои войны и труда Подмосковья», «Экологический портрет Подмосковья» – сквозные макро- и мегапроекты, содержание которых формируют исходя из школьных междисциплинарных и монодисциплинарных проектов. При этом есть возможность привлечь каждого ученика, каждую семью

к работе над ними. Так может быть создан проект-энциклопедия «Подмосковье – любовь моя!».

Проектирование процессов управления реализацией проектов допускает применение разнообразных методов воспитания.

1) диалогических (общения, совместного поиска истины);

2) развития через создание воспитывающих ситуаций;

3) варьирования творческой деятельности;

4) ключевых дел (это педагогическое средство включает в себя основные аспекты воспитания в их взаимосвязи и взаимодействии, оказывает целостное педагогическое воздействие на интеллектуальную, духовно-нравственную и эмоционально-волевую сферу ребёнка);

5) создания детско-взрослых общностей (например, сюда входит организация основных совместных дел школьников и педагогов; дело в данном случае – предмет совместной заботы и взрослых, и детей).

Выводы

Развитие ценностей (ценностного единения) по горизонтали и по вертикали представлено в таблице (на примере некоторых ценностей).

Развитие ценностей в системе взаимодействия
«Школа – муниципалитет – регион» (управление проектами)

Ценности	Школа	Муниципалитет	Регион
Здоровье	Наличие концепции здорового образа жизни (ЗОЖ) и умений реализовывать ее в повседневной жизни. Цель – создание условий для формирования здорового образа жизни как ценности каждого человека и страны в целом. Кадры – кафедры и объединения педагогов-новаторов, педагоги-исследователей, педагоги-стратегов, лидеров образования. Ресурсы – финансовые и технические структуры образовательного учреждения	Наличие концепции воспитания ЗОЖ с учетом условий муниципалитета. Умение организовать режим обучения как здоровьесберегающую технологию. Цель – создание стабильных условий для формирования ЗОЖ, его устойчивости в течение жизни. Формирование традиций ЗОЖ. Кадры – опорные школы, педагоги-новаторы, педагоги-исследователи, педагоги-стратеги, лидеры образования Ресурсы – финансовые и технические службы и ресурсы муниципалитета	Концепция воспитания как метаконцепция для муниципального и школьного уровней. Цель – обеспечение условий ЗОЖ как приоритетных в системе воспитания жизненно важных ценностей. Кадры – руководители муниципалитетов, директора школ и их заместители (заместитель по воспитательной работе и дополнительно образованию); опорные школы, педагоги-новаторы, педагоги-исследователи, педагоги-стратеги; лидеры образования. Ресурсы – финансовые и технические службы региона
Способность к коммуникации <i>Перспектива.</i> В управлении – выделение групп педагогов («педагоги-стратеги», «педагоги-исследователи»,	Возникновение коммуникативной культуры и умение использовать различные формы коммуникации: монологичную, диалогичную речь; беседу, дискуссию (на русском и иностранном языке).	Формирование школы лидеров. Умение играть роли ведущего (лидера), исполнителя, партнера, критика, оценщика, презентанта; формулировать проблему, организовывать или	Видение общих и частных проблем в профессиональной деятельности. Точность языка, грамотность и культура речи и общения; коммуникабельность. Сформированность общекультурной картины мира, профессионализм. Возникновение школ лидеров на муниципальном и школьном уровнях.

«педагоги-новаторы»; «лидеры образования» из наиболее способных на школьном, муниципальном, региональном уровнях	В управлении – создавать из наиболее способных группы «педагоги-новаторы», «педагоги-исследователи», педагоги-стратеги»; «лидеры образования»	мобилизовать людей. В управлении – создавать из наиболее способных группы «педагоги-новаторы», «педагоги-исследователи», педагоги-стратеги»; «лидеры образования»	Перспектива – организовывать лидеров образования из групп «педагоги-новаторы», «педагоги-исследователи», «педагоги-стратеги»
	Участие в свободных дискуссиях на профессионально значимые темы; международное сотрудничество		
Духовно-нравственные ценности	Любовь к Родине, гражданственность, патриотизм, компетентность, знание родного языка, родной культуры		

Оценка – важнейший компонент управления развитием систем воспитания. Следует отдавать приоритет внутренней оценке. Процедуры внешней оценки дополняют процедуры самооценки.

Некоторые принципы оценки качества воспитания, принятые в рамках концепции:

1) развивающий характер оценки (результаты служат выявлению проблем, над которыми предстоит работать);

2) разделенная ответственность за качество результатов воспитания (школа ответственна за соответствие деятельности целям и условиям проекта);

3) гуманистическая направленность (уважение и доверие к воспитанникам и педагогам, осуществляющим воспитательный процесс) [3].

В заключение отметим: важнейшее условие эффективности многоуровневой модели проектирования управления развитием систем воспитания – опора на принципы многостороннего сотрудничества, ценностного единства школы, муниципалитетов и региона; согласования деятельности педагогов, классных руководителей, родителей, школьных подразделений и системы дополнительного образования.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Иванова С.В., Иванов О.Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1. С. 7–29.
2. Перминова Л.М. Стабилизация профессиональной стратегии образования в системе «СПО – вуз»: аналитический обзор // Педагогика. 2025. № 6. С. 42–48.
3. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: Педагогическое общество России, 2010. 211 с.
4. Управление проектами: учеб. пособие для студентов / И.И. Мазур [и др.]; под общ. ред. И.И. Мазура, В.Д. Шапиро. М.: Омега-Л, 2010. 960 с.
5. Чудов В.Л. Система интеграции лицея, вуза и производства в интересах устойчивого развития качества образовательной подготовки. М.: РадиоСофт, 2004. 192 с.
6. Шарай Н.А. Теоретические основы управления развитием гимназического образования. М.: Социум, 2000. 627 с.

References

1. Ivanova, S. V., Ivanov, O. B. "Educational Space as a Mode of Educational Policy." Moscow: RusskoeSlovo Textbook, 2020. 160 p. (In Russian).
2. Perminova L. M. Stabilization of the professional education strategy in the "SPO – university" system: an analytical review // *Pedagogika = Pedagogy*. 2025. No. 6. P. 42–48. (In Russian).
3. Selivanova N. L. Education in a modern school: from theory to practice. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2010. 211 p. (In Russian).
4. Project Management: A Textbook for Students / I.I. Mazur [et al.]; edited by I.I. Mazur, V.D. Shapiro. Moscow: Omega-L, 2010. 960 p. (In Russian).
5. Chudov V. L. The System of Integration of Lyceum, University, and Production in the Interests of Sustainable Development of the Quality of Education. Moscow: RadioSoft, 2004. 192 p. (In Russian).
6. Sharai N. A. Theoretical Foundations of Managing the Development of Gymnasium Education. Moscow: Socium, 2000. 627 p. (In Russian).

Поступила в редакцию 08.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 373

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_42.

**DESIGNING A MULTI-LEVEL MANAGEMENT MODEL
FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEMS
IN THE “REGION-MUNICIPALITY-SCHOOL” STRUCTURE**

Lyudmila M. Perminova¹, Larisa I. Osechkina²

*State University of Education^{1, 2}
Moscow, Russia*

¹*Dr. Pedagog. Sci., Professor, Professor of the Department of Continuous Education,
e-mail: lum1030@yandex.ru*

²*Cand. Pedagog. Sci., Docent, Deputy Head of the Department for the Organization
and Quality Assurance of Educational Activities, e-mail: li.osechkina@guppros.ru*

Abstract. The stabilization of Russian society is occurring in a geoglobal, multipolar world, where information is the most important tool. These conditions require technological tools and mechanisms for managing educational development that offer maximum information capacity, adaptability, and the ability to be replicated across the “region-municipality-school” system. Management design and project management are the optimal means for addressing a range of educational challenges.

Key words: information society, region-municipality-school system, project, multi-level management model, educational system, development.

Cite as: Perminova, L.M., Osechkina, L.I. (2026) Designing a multi-level management model for the development of educational systems in the “Region-Municipality-School” structure. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 42–47. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_42.

Received 08.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_48.

СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НОВЫХ РЕГИОНОВ В ОБЛАСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Алла Витальевна Брехова¹, Анна Николаевна Добрачева²

Воронежский государственный педагогический университет^{1, 2}
Воронеж, Россия

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологических и естественнонаучных дисциплин, ORCID ID: 0000-0002-0664-4822,
тел.: (473) 2449826, e-mail: avbrehova@yandex.ru

²Кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологических и естественнонаучных дисциплин, ORCID ID: 0000-0002-9828-2362,
тел.: (473) 244-98-26, e-mail: anna.kazeeva@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается необходимость разработки адаптивной методической системы дополнительного профессионального образования педагогов новых регионов Российской Федерации (Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей) в сфере профориентации школьников и студентов. Актуальность исследования обусловлена интеграцией новых регионов в единое образовательное пространство, различиями в классификаторах профессий, цифровой трансформацией рынка труда, а также психологическими и ресоциализационными факторами приграничных территорий. Авторами предложена двухконтурная вертикально-сетевая модель методической системы, включающая федеральный, региональный, муниципальный и институциональный уровни, а также сквозной механизм межрегиональных стажировок. Выделены семь компонентов системы: диагностико-аналитический, целевой, содержательный (модульный), технологический, психолого-ресоциализационный, ресурсный и оценочно-рефлексивный на основе модели Киркпатрика. Особое внимание уделено адаптационному буферу, стажировочным технологиям, наставничеству в формате «регион – регион» и работе с посттравматическим опытом. Доказано, что оценка эффективности должна подразумевать не только прирост знаний и умений педагога, но и реальные изменения в профориентационной практике и результатах учеников. Сделан вывод о необходимости распространения предложенной системы во всех регионах, находящихся в переходном состоянии.

Ключевые слова: методическая система, дополнительное профессиональное образование, новые регионы РФ, профориентация школьников, профориентация студентов, двухконтурная модель, адаптационный буфер, ресоциализация педагогов, стажировочные технологии, модель Киркпатрика, «Билет в будущее», педагоги-навигаторы.

Для цитирования: Брехова А.В., Добрачева А.Н. Структура и компоненты методической системы дополнительного образования педагогов новых регионов в области профориентации школьников и студентов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 48–52. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_48.

Введение

Актуальность исследования обусловлена причинами разного рода: экономическими, социальными, геополитическими и педагогическими. В условиях

вхождения Донецкой Народной Республики (ДНР), Луганской Народной Республики (ЛНР), Запорожской и Херсонской областей в образовательное пространство Российской Федерации остро встает вопрос

об единых подходах к профориентации школьников и студентов. Процессы интеграционного характера подразумевают унификацию образовательных стандартов, но существующие различия в классификаторах профессий в перечнях специальностей и существующих подходах к трудовой занятости создают определенные барьеры для построения единой образовательно-профессиональной траектории молодежи [2].

Кроме того, из-за изменений отечественного рынка труда, происходящих под влиянием цифровой трансформации и импортозамещения, требуются принципиально новые подходы к нему. По данным Минтруда РФ, около 40 % выпускников школ новых регионов сталкиваются с трудностями при выборе профессии, так как незнакомы с российской сферой труда и востребованными компетенциями [7; 13]. В свою очередь, педагоги на присоединенных территориях не владеют актуальными цифровыми инструментами профориентации, а именно, такими платформами, как «Билет в будущее» [9], «Проектория» [10], что делает классическую систему профориентации неэффективной.

Необходимо говорить о психолого-ресоциализационной составляющей в условиях приграничных регионов. Педагоги и родители, проживающие на них, имеют посттравматические синдром, состояния, негативный опыт занятости, сформированные ценностные ориентации в сфере труда и профессионального самоопределения [6; 19]. Традиционные программы профориентации в системе дополнительного

профессионального образования (ДПО) неэффективны, если игнорировать данные факторы.

Практика показывает, что классическая система ДПО не работает в переходных регионах. Так, результаты пилотных проектов в Калужской и Оренбургской областях [14; 15], а также внедрения профориентационных моделей в Запорожской области [18] демонстрируют, что наиболее востребованными оказываются адаптивные двухконтурные системы (они включают в себя обучающий, психолого-ресоциализационной и стажировочный компоненты).

Наконец, актуальность исследования обусловлена необходимостью распространения успешных практик во всех регионах, находящихся в состоянии перехода. В аналитических отчетах Министерства просвещения РФ отмечается, что в ближайшие три-пять лет потребность в повышении квалификации педагогов новых регионов в области профориентации составит не менее 30 000 человек [7].

Таким образом, проблема разработки адаптивной методической системы ДПО для педагогов новых регионов в области профориентации школьников и студентов является не только педагогической, но и социально-экономической задачей, требующей немедленного решения.

Результаты

Мы предлагаем адаптивную двухконтурную методическую систему, которая отличается от стандартной наличием адапционного буфера на региональном уровне [7] и обязательной стажировочной составляющей [2]. Структура методической системы (вертикально-сетевая модель) представлена в табл. 1.

Таблица 1. Структура методической системы

№ п/п	Уровень	Субъекты	Ключевая функция для профориентации
1	Федеральный	Минпросвещения России, Институт развития профессионального образования, «Фонд Гуманитарных Проектов» (оператор платформы «Билет в будущее»)	Нормативное закрепление профминимума, разработка эталонных модулей ДПО
2	Региональный	Институт развития образования в новых регионах, региональные модельные центры ДПО	Адаптация федеральных программ к экономике региона (аграрный/промышленный/приграничный профиль)
3	Муниципальный	Ресурсные центры профориентации, опорные школы, методические объединения	Тиражирование практик, тьюторское сопровождение педагогов
4	Институциональный	Школа, среднее профессиональное образование, педагог-навигатор	Внедрение профминимума (базовый/ основной/продвинутого уровня)
5	Сквозной механизм	Межрегиональные стажировки плюс цифровая платформа	Обмен опытом между новыми и «старыми» регионами РФ

В методической системе ДПО педагогов новых регионов можно выделить семь компонентов:

- 1) диагностико-аналитический;
- 2) целевой;
- 3) содержательный;
- 4) технологический;
- 5) психологический и ресоциализационный;
- 6) ресурсный;

7) оценочно-рефлексивный.

Диагностико-аналитический компонент позволяет выявить реальный уровень готовности педагога к профориентационной работе. При этом диагностируют объем знаний перечня профессий, умение строить индивидуальную образовательную траекторию, степень владения платформами «Билет в будущее» [9], «Профсреда», «Навыки будущего» [5],

психологическую готовность работать с рисками выбора профессии в приграничном регионе [3]. Для реализации данного компонента применяют методы входного тестирования, анализ рабочих программ профориентации, кейс.

Цель целевого компонента – сформировать у педагога, работающего в новых регионах, такие компетенции, которые обеспечат успешное вхождение школьников и студентов в отечественный рынок труда. Для этого необходимо превратить профориентацию из информационной модели в деятельностно-практическую, которая бы соответствовала стандартам РФ. Не менее важные задачи – это научить людей взаимодействовать с центрами опережающей профессиональной подготовки [13] и сформировать навык публичного представления профессий перед родительским сообществом.

Содержательный компонент базируется на модульном принципе. Все модули делятся на инвариантные (обязательные) и вариативные (региональные). К первым относятся:

нормативно-правовой (ФГОС, профминимум, закон о занятости и др.);

цифровой инструментарий РФ (платформа «Билет в будущее» [9], атлас новых профессий);

методика профпроб и проектной деятельности (Soft skills в профориентации, знание, как организовать профпробу онлайн/офлайн);

работа с уязвимыми группами населения (например, детьми с ограниченными возможностями здоровья, находящимися в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов).

Вариативный модуль может быть представлен новым регионам в виде:

аграрной профориентации (знакомства с аграрно-промышленным комплексом РФ и госпрограммами);

описания приграничной специфики (сведений о транзитной занятости) [3].

Технологический компонент включает в себя гибридные и стажировочные технологии.

Гибридные технологии (совмещают очные занятия в аудитории и участие слушателей онлайн) обеспечивают гибкость, доступность и мультисенсорность обучения.

Стажировочные технологии как ориентированный на практику метод обучения направлен на закрепление теоретических знаний и приобретение опыта. Он часто используется при повышении квалификации специалистов и предполагает активное участие обучающегося в тех или иных процессах под руководством наставника [2]. Приведем виды таких технологий.

Обучение действием предполагает, что педагог самостоятельно организует профориентационное мероприятие. «Перевернутое обучение» как модель смешанного обучения реализуется через видеолекции и очные практикумы. Наставничество «регион – регион» осуществляется посредством кураторства педагогом из другой области, иного края (например, Воронежской области) педагога новых регионов [2]. Стажировки на предприятиях позволяют лучше ознакомиться с предприятиями той или иной

отрасли, предполагают неглубокое погружение педагога в реальное производство.

Психолого-ресоциализационный компонент, как правило, отсутствует в обычных системах ДПО, но важен для новых регионов. Он представляет собой комплекс мер, направленных на восстановление социальных связей, усвоение новых норм поведения и изменение ценностных ориентаций личности, утраченных или искаженных в результате десоциализации [6, 19]. Может быть реализован в группах психологической поддержки педагогов или во время методических дней «без страха профориентации» [8]. Данный компонент включает в себя:

– методику работы с посттравматическим опытом при выборе профессии;

– работу с родителями, имеющими негативный опыт занятости в РФ;

– переход от имеющейся модели профориентации к российской гуманитарной модели.

Ресурсный компонент предполагает наличие совокупности возможностей, средств, необходимых для успешного функционирования методической системы дополнительного образования педагогов новых регионов. Он содержит ресурсы:

учебно-методический (демонстрируются программы профориентации);

цифровой (предоставляется доступ к платформе «Билет в будущее») [9];

кадровый (предоставляются тьютеры и педагоги практики из приграничных областей);

материально-технический (предоставляются мобильные профориентационные комплексы для выезда в отдаленные школы).

Оценочно-рефлексивный компонент предполагает использование модели Киркпатрика для оценки эффективности обучения [11]. Этот компонент состоит из четырех уровней (этапов): реакции; обученности; поведения на рабочем месте; результата, который показали ученики.

Опишем все уровни оценки эффективности обучения по Киркпатрику.

На первом этапе оценивает удовлетворенность педагога программой ДПО (с помощью анкетирования).

На этапе обученности определяют качество усвоения полученной информации и происходящих с педагогами изменений (осуществляют тестирование, призванное выявить объем знаний о профессиях РФ, степень владения платформами) [9].

На третьем этапе смотрят, как изменилось поведение учителя на рабочем месте после прохождения тренинга. Делают выводы о количестве сделанных профпроб, проведенных экскурсий; качестве использования цифровых инструментов, внедрении в школе профминимума.

На четвертом этапе оценивают результаты, достигнутые учениками. Выявляется количество школьников, подавших заявления в СПО или вузы через портал «Госуслуги», определяется степень снижения доли не выбравших будущую профессию молодых людей [16]. Аналогичные подходы к анализу результатов профориентации апробированы в

пилотных проектах Калужской и Оренбургской областей [14; 15].

Выводы

Для успешной реализации дополнительного образования педагогов новых регионов в области профориентации методическая система должна быть двухконтурной. Первый стандартный контур это знания, нормы, инструменты, второй – это ресоциализация, психология, переход [7; 19]. Важнейшим структурным элементом выступают межрегиональные стажировки и наставничество [2]. Содержательный компонент строится на российских цифровых платформах и требует замены украинских классификаторов на ОККО/ОКВЭД [1; 9]. Оценка эффективности ДПО

должна измеряться не только знаниями, умениями и навыками педагога, но и реальными действиями и результатами учеников при выборе профессии [11; 16]. Предложенную систему рекомендуется распространять во всех переходных регионах [7; 18].

Источник финансирования

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0024).

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по организации профориентации и маршрутизации молодёжи / Минтруд России, Минобрнауки России, Минпросвещения России. М., 2025. 47 с.
2. Гуцина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 174. С. 27–34.
3. Хисматуллина Е.А., Кузьминых Е.В., Алешина Т.В. Сетевая профориентационная модель «Виртуальная академия будущих педагогов»: опыт Херсонского государственного педагогического университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026.
4. Няргинен Д.А. Надпрофессиональные компетенции в педагогическом образовании России: вызовы и возможности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2026. Нет ни номера, ни интернет-ссылки. Так должно быть?
5. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Профессиональная ориентация в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 28–38.
6. Иванова Е.Н. Психологическая поддержка педагогов в условиях профессиональной переподготовки: ресоциализационный аспект // Психология обучения. 2024. № 3. С. 45–53.
7. Савиных Г.П., Терехов В.А. Региональный адаптационный буфер как механизм интеграции новых субъектов РФ в образовательное пространство // Регионология. 2025. Т. 33, № 2. С. 214–231.
8. Мельникова А.А. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в процессе дополнительного профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 4. С. 67–79.
9. Билет в будущее: официальный сайт проекта. М., 2018.
10. ПроеКТОриЯ: официальный сайт Всероссийских открытых уроков. М., 2016.
11. СтартЭкзам. Модель Киркпатрика для оценки эффективности обучения // СтартЭкзам: [сайт].
12. Профориентир: информационно-справочный ресурс. Кемерово, 2018.
13. Федеральный центр компетенций: официальный сайт / Агентство развития профессионального мастерства. М., 2020.
14. Кадровый центр для молодёжи открылся в Оренбургской области // Европейско-азиатские новости: [сайт]. 2026. 24 апр.
15. Более 24 тысяч школьников и студентов приняли участие в пилотном проекте по маршрутизации молодёжи в Калужской области // Ульяновский Вестник: 2025. 7 июля. Не хватает диапазона страниц?
16. Дорогу молодым: первые итоги пилота по профориентации и маршрутизации молодёжи // СЗН-Пульс: [сайт]. 2025. 26 июня.
17. Образовательный фестиваль для молодёжи прошёл в Ростове-на-Дону // Новости Mail: [сайт]. 2026. 24 апр.
18. Опыт адаптации системы профориентации в Запорожской области: промежуточные итоги // Министерство образования и науки Запорожской области: официальный сайт. Мелитополь, 2025.
19. Ресоциализация педагогических кадров в условиях интеграции ДНР в образовательное пространство РФ / Донецкий республиканский институт развития образования. Донецк: ДонРИПО, 2025. 62 с.

References

1. *Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii proforientatsii i marshrutizatsii molodezhi* [Methodological Recommendations on Organizing Career Guidance and Youth Routing]. Moscow, 2025. 47 p. (In Russian)
2. Gushchina, T.I., Makarova, L.N., Kurin, A.Yu. (2018) Network Pedagogical Class as a Form of Career Guidance for High School Students. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 23 (174), 27–34. (In Russian)
3. Khismatullina, E.A., Kuzminykh, E.V., Aleshina, T.V. (2026) Network Career Guidance Model «Virtual Academy of Future Teachers»: Experience of Kherson State Pedagogical University. *Scientific and Methodological Electronic Journal «Koncept»*. (In Russian)
4. Nyarginen, D.A. (2026) Supraprofessional Competencies in Teacher Education in Russia: Challenges and Opportunities. *Scientific and Methodological Electronic Journal «Koncept»*. (In Russian)

5. Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Sergeev, I.S. (2020) Career Guidance in the Context of Digitalization of Education. *Vocational Education and the Labour Market*. (1), 28–38. (In Russian)
6. Ivanova, E.N. (2024) Psychological Support for Teachers in the Context of Professional Retraining: Resocialization Aspect. *Psychology of Learning*. (3), 45–53. (In Russian)
7. Savinykh, G.P., Terekhov, V.A. (2025) Regional Adaptation Buffer as a Mechanism for Integrating New Subjects of the Russian Federation into the Educational Space. *Regionology*. 33 (2), 214–231. (In Russian)
8. Melnikova, A.A. (2024) Psychological and Pedagogical Support for Teachers in the Process of Additional Professional Education. *Psychological Science and Education*. 29 (4), 67–79. (In Russian)
9. Ticket to the Future: Official Project Website Website (2018). Moscow. (In Russian)
10. ProeKTORiYA: Official Website of the All-Russian Open Lessons (2016). Moscow. (In Russian)
11. StartExam. Kirkpatrick's Model for Assessing Learning Effectiveness. *StartExam* [website]. (In Russian)
12. Proforientir: Information and Reference Resource (2018). Kemerovo. (In Russian)
13. Federal Competence Centre: Official Website (2020). Moscow. (In Russian)
14. Personnel Centre for Youth Opens in Orenburg Region (2026). *Euro-Asian News* [website]. (In Russian)
15. Over 24 Thousand School and University Students Participate in Pilot Project on Youth Routing in Kaluga Region (2025). *Ulyanovsk Bulletin*: [website]. (In Russian)
16. Road for the Young: First Results of the Pilot on Career Guidance and Youth Routing (2025). *SZN-Pulse*: [website]. (In Russian)
17. Educational Festival for Youth Held in Rostov-on-Don (2026). *Mail News*: [website]. (In Russian)
18. Experience of Adapting the Career Guidance System in Zaporizhzhia Region: Interim Results (2025). Ministry of Education and Science of Zaporizhzhia Region: Official Website. Melitopol. (In Russian)
19. Resotsializatsiya pedagogicheskikh kadrov v usloviyakh integratsii DNR v obrazovatel'noe prostranstvo RF (2025) [Resocialization of Teaching Staff in the Context of DPR Integration into the Educational Space of the Russian Federation]. Donetsk, DonRIDR publ. 62 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 07.05.2026
Подписана в печать 30.06.2026

Original article
UDC 378.046.4
DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_48.

STRUCTURE AND COMPONENTS OF A METHODOLOGICAL SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION FOR TEACHERS IN NEW REGIONS IN THE FIELD OF CAREER GUIDANCE FOR SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS

Alla V. Brekhova¹, Anna N. Dobracheva²

Voronezh State Pedagogical University^{1, 2}
Voronezh, Russia

¹Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of Technological and Natural Science Disciplines,
ORCID ID: 0000-0002-0664-4822, tel.: (473) 2449826, e-mail: avbrehova@yandex.ru

²Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of Technological and Natural Science Disciplines,
ORCID ID: 0000-0002-9828-2362, tel.: (473) 244-98-26, e-mail: anna.kazeeva@mail.ru

Abstract. This article substantiates the need to develop an adaptive methodological system for continuing professional education for teachers in the new regions of the Russian Federation (Donetsk People's Republic, Lugansk People's Republic, Zaporizhzhia and Kherson regions) in the area of career guidance for schoolchildren and students. The relevance of the study is determined by the integration of the new regions into a single educational space, differences in occupational classifications, the digital transformation of the labor market, and the psychological and resocialization factors of border territories. The authors propose a two-circuit vertical network model of the methodological system, encompassing federal, regional, municipal, and institutional levels, as well as a cross-cutting mechanism for interregional internships. Seven components of the system are identified: diagnostic and analytical, target-based, content-based (modular), technological, psychological and resocialization, resource-based, and evaluative and reflective, based on Kirkpatrick's model. Particular attention is paid to the adaptation buffer, internship technologies, region-to-region mentoring, and work with post-traumatic experiences. It has been proven that effectiveness assessment should include not only the growth of teacher knowledge and skills but also actual changes in career guidance practices and student outcomes. It is concluded that the proposed system is replicable for all transition regions.

Key words: methodological system, additional vocational education, new regions of the Russian Federation, career guidance for schoolchildren, career guidance for students, two-circuit model, adaptation buffer, resocialization of teachers, internship technologies, Kirkpatrick model, "Ticket to the Future", teacher-navigators.

Cite as: Brekhova, A.V., Dobracheva, A.N. (2026) Structure and components of a methodological system of additional education for teachers in new regions in the field of career guidance for schoolchildren and students. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 48–52. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_48.

Received 07.05.2026
Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 372.4

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_53.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Надежда Андреевна Иванова¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования, ORCID ID: 0009-0062-1937-0468, e-mail: nadya.repnikova@rambler.ru

Аннотация. В статье раскрыто содержание понятия «эмоциональный интеллект». Рассмотрены структура этого интеллекта и фазы управления им. Выявлена роль, которую играет эмоциональный интеллект в развитии личности младшего школьника. Перечислены этапы работы, направленной на развитие данного интеллекта у младших школьников на уроках литературного чтения, а также предложены методические приемы совершенствования указанного интеллекта и методические рекомендации для родителей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьник, урок, литературное чтение, методические приемы.

Для цитирования: Иванова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 53–57. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_53.

Введение

В настоящее время появляется все больше научных исследований, посвященных теме эмоциональной сферы человека. Новейшие психологические исследования показывают, что успешность взрослого человека в обществе зависит в основном от умения управлять своим эмоциональным состоянием и понимать реакции окружающих (EQ), а не от запаса знаний и уровня общего интеллекта (IQ): «... около 80 % успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20 % – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека» [2, с. 57].

Актуальность проблемы развития эмоционального интеллекта у младших школьников обусловлена тем, что обучающиеся очень много времени проводят в сети «Интернет»; переписка через мобильный телефон и/или компьютер заменяет живое эмоциональное общение.

Согласно исследованиям И.Н. Андреевой, Т.О. Бабаевой и других психологов, сенситивным период – это младший школьный возраст. Именно в этот период происходят активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, формирование возможностей рефлексии и умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства. «От способности осознавать и понимать

эмоциональное состояние не только свое, но и другого человека, выходить из конфликтных ситуаций, управлять своими эмоциями зависит становление личности, успешность в обучении и в жизни» [1].

Термин «эмоциональный интеллект» был предложен в 1990 г. Дж. Мейером и П. Саловеем. По их мнению, «эмоциональный интеллект – это система навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач» [1]. В источнике [3] отмечается, что важно понимать: эмоциональный интеллект – это не противоположность интеллекту, не триумф разума над чувствами, а уникальное пересечение обоих процессов.

Д. Гулман утверждает, что люди с высоким эмоциональным интеллектом в социальном отношении уравновешенны, дружелюбны, не подвержены тревогам и страху. Они обязательны и ответственны, придерживаются этических принципов, в общении с другими доброжелательны и заботливы [3, с. 25]. Как отмечается в источнике [2, с. 58], о важной роли эмоционального воспитания в процессе становления личности писал Л.С. Выготский: «Именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса, ... поскольку эмоциональная сторона личности имеет не меньшее значение, чем

другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля».

С учетом модели П. Саловея и Дж. Мейера можно выделить такие фазы управления эмоциональным интеллектом, как идентификация эмоций (их распознавание); понимание и анализ причины появления

данной эмоции; понимание, как сделать данную эмоцию полезной для себя и окружающих; совершение действий, направленных на то, чтобы сделать эмоцию полезной. Схематически работу наших эмоций можно представить следующим образом:



Почему у людей возникают разные эмоции при восприятии одной и той же информации? Данный феномен обуславливается набором ценностей, убеждений, характерным для конкретного человека, его верой и уровнем воспитанности.

Ребенок с высоким уровнем развития рассматриваемого вида интеллекта понимает свои эмоции, осознает роль чувств и переживаний в общении с людьми, способен выражать свои аффекты таким образом, чтобы устанавливать и сохранять доброжелательные отношения с окружающими; стремится познавать и обогащать свой внутренний мир; умеет регулировать свои эмоции, внутреннюю мотивацию, поддерживать настрой на достижение цели. Ребенок же с низким уровнем развития эмоционального интеллекта нерешителен, склонен к конфликтам, раздражителен, легко поддается сильному гневу.

Урок литературного чтения, которое является одним из основных предметов в начальной школе, играет особую роль в развитии эмоционального интеллекта у младших школьников. По мнению Н.Н. Светловской, чтение формирует эмоциональную сферу, нравственно эстетические идеалы и взгляды, отношения ребенка с другими людьми [5].

Современные методисты считают: если в ходе урока литературного чтения не была затронута эмоциональная сфера ребенка, то он прошел формально. Знакомясь с тем или иным произведением, младшие школьники должны проживать описанные события вместе с главными персонажами; тем самым будет обогащаться их внутренний мир. Но если учитель делает акцент только на понимании сюжета, знании имен действующих лиц, фактов, времени и места действия, то урок перестает быть эмоциональным. Иными словами, «в условиях угасающего интереса к чтению учитель должен так организовать работу с произведением, чтобы вызвать у обучающихся желание прочувствовать его и осмыслить. Обращаясь к чувствам и эмоциям обучающихся, учитель развивает способности к сопереживанию, сочувствию, оценке мотивов поступков героев» [6, с. 210].

Урок литературного чтения основывается на методах обучения, обеспечивающих усвоение эмоционально-ценностного компонента урока, на психологических особенностях восприятия литературно-

художественного произведения младшими школьниками, способствующих формированию у них эстетического восприятия литературы и развития определенных нравственных качеств [5].

Как отмечает М.И. Оморокова, создание эмоциональной атмосферы происходит во время чтения и обсуждения произведений. Отношение детей к героям всегда эмоционально окрашено. Дети радуются победе положительного персонажа, торжеству добра над злом, благополучному исходу событий. Герои детских книг заставляют детей сопереживать, тревожиться за персонажей, негодовать по поводу проявленной несправедливости, испытывать страх перед возможными перипетиями судьбы героев и преодолевать его. Задача учителя – помочь школьникам не только испытать те или иные эмоции вместе с героями литературных произведений, но и поразмышлять над тем, какие чувства испытывают персонажи, каким образом они реагируют на происходящие с ними ситуации, как бы дети поступили на их месте. «Эта работа проводится в разных зонах чувств, и в одном произведении может пересекаться несколько зон».

По мнению Л.Д. Мали, учебная деятельность на уроках литературного чтения должна протекать в особой эмоциональной атмосфере [?]. Данная атмосфера включает в себя доброжелательный характер общения учителя и ученика; использование на уроке музыкального, живописного, естественного тона, что создает условия для благоприятного микроклимата и развивает эмоциональную отзывчивость у младших школьников. Выражая свое отношение к изучаемым литературным произведениям, педагог прибегает к мимике, жестам, образным словам. Не менее важен и голос учителя. Он может приобретать ту или иную окраску в зависимости от темы, характера литературного произведения: теплый и мелодичный – при изучении русских народных песен, колыбельных, лирических стихотворений; торжественный и мужественный – при прочтении патриотических произведений. «Использование метода эмоционального воздействия определяет успех деятельности школьников на уроках, развивает у них эмоциональную отзывчивость» [2].

Важным приемом для развития эмоционального интеллекта является прием побуждения к сопереживанию. Его содержание – побуждать детей сочувствовать не только тем, кого они видят, но и тем, кого представляют в своем воображении. Это образует содержательную основу данного приема. Учителю необходимо актуализировать чувственный опыт детей, обращаясь к их личным переживаниям: «Что вы чувствовали?», «Было ли вам грустно?», «А с вами такое бывало в жизни?». «Только сопереживая героям различных произведений, младшие школьники постигают явления жизни, значимость труда, красоту родной природы» [3].

Результаты

Можно выделить три этапа работы [1] по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников на уроках литературного чтения.

I этап – знакомство с эмоциональным миром. На данном этапе у обучающихся формируются представления об эмоциях и происходит осознание причин возникновения различных эмоциональных состояний.

II этап – управление эмоциями. На этом этапе у обучающихся развиваются способности к саморефлексии; формируются представления о способах выражения собственных эмоций (мимика, жесты, поза, слово), а также об умении управлять собственными чувствами и эмоциями.

III этап включает в себя обучение младших школьников приемам межличностного общения. На данном этапе обучающиеся приобретают опыт адекватного поведения в обществе, развивают умения ориентироваться в сложном, противоречивом мире и адаптироваться к нему. На основе этого в дальнейшем складываются этически ценные формы общения. Основные условия, способствующие реализации целей данного этапа, – это создание у школьников позитивной установки на сотрудничество, обеспечение эмоционального комфорта, психологической защищенности ребенка, актуализация мотивации познавательной, поисковой, творческой активности, предоставление возможности апробировать приобретенные знания на уровне поведения в игровых и реальных ситуациях общения [2].

Выводы

Для решения задач, связанных с формированием у младших школьников эмоционального интеллекта на уроках литературного чтения, можно использовать следующие приемы:

1. Эмоциональная подача материала.

Известный учитель-новатор Е.Н. Ильин сформулировал педагогический закон «трех О»: «очаровать книгой, окрылить героем, обворожить писателем». Возможны использование разных видов искусства, достижений из различных научных областей знания; включение всех видов рецепторов (зрительных, слуховых, тактильных) и моделирование всех видов деятельности ребенка на занятии.

На этапе подготовки обучающихся к чтению художественного произведения для создания определенного эмоционального настроения можно предложить использовать афоризмы, стихи, притчи, презентации книг, фрагменты биографии писателей (если они важны для понимания творчества), строки из поэтических произведений, взятых как эпиграф к уроку.

Специально подобранные музыкальные произведения могут послужить увертюрой к уроку, музыкальным эпиграфом, фоном для чтения текста или выполнения творческих работ. Эмоциональный тон учителя при знакомстве с биографией и жизнью писателя также будет способствовать положительному настрою младших школьников, лучшему восприятию ими произведения [1].

2. Анализ литературного произведения.

В процессе обсуждения какого-либо произведения или героя, в котором участвует весь класс, дети учатся выражать собственное отношение к обсуждаемой ситуации или персонажу, слушать своих одноклассников; с подачи педагога осознают, что каждый имеет право на собственное мнение, отличное от других; принимать людей с разными точками зрения. «Обсуждая эстетические, этические и эмоциональные проблемы, которые затрагиваются в литературных произведениях, дети познают собственный эмоциональный мир и эмоциональный мир окружающих его людей» [4].

3. Выразительная пятиминутка.

На каждом уроке литературного чтения учитель может предлагать младшим школьникам задания для выразительного чтения (например, чтение одного предложения с различной интонацией; с разным настроением (один ученик читает текст, другие должны отгадать его настроение и назвать эмоции); художественного текста по ролям; подражание при чтении чьему-либо голосу (старушки, ребенка и др.)).

4. Постановка на сцене художественного произведения.

Инсценировка предполагает воплощение текста художественного произведения в действии. Прием направлен на развитие творческих способностей каждого обучающегося. Воплощение младшим школьником образа обладает психотерапевтическими возможностями, помогает учащимся раскрыться, вступить в новые отношения и потом применить этот опыт в реальной жизни.

5. «Словарь настроений».

«Словарь настроений» младшие школьники могут разработать самостоятельно. На карточках различных цветов необходимо написать название тех или иных эмоций. Карточки ярких цветов обозначают позитивные эмоции (радость, восхищение, восторг, счастье и пр.), темных – негативные (скуку, грусть, тоску, обиду, гнев и т. д.). Во время знакомства с художественным произведением и характеристике действующих лиц обучающиеся на парты выкладывают карточки, отражающие возникшие у них эмоции. Данные карточки могут быть использованы в качестве дидактического материала для составления характеристики и осознания своих эмоций и эмоций окружающих.

Если на уроке литературного чтения ученик столкнулся с новым эмоциональным состоянием, то он может его пополнить.

5. «Эмоциональный пинг-понг».

Изготавливается набор карточек с названиями эмоций, описанием простой и понятной ситуации из жизни, в которой проявляется конкретная эмоция, и иллюстрацией, демонстрирующей ее. Стопку карточек помещают на середину стола рубашкой вверх.

Участники игры по очереди берут одну карточку, смотрят картинку, которая на ней изображена, читают название эмоции и пример, иллюстрирующий ее, и изображают, используя мимику, это чувство. После того как эмоцию отгадали, можно сопоставить ее с переживанием того или иного персонажа, с которым познакомились при чтении произведения на уроке, и обсудить, почему именно эту эмоцию проявил персонаж. Далее ход переходит к тому игроку, кто угадал изображенное чувство.

6. Сочинение собственных сказок и рассказов.

В произведениях собственного сочинения младшие школьники могут поделиться своим жизненным опытом, выразить свои переживания и чувства через изображение героев, их диалоги. Можно предложить сочинить сказку, дав ее начало или конец, либо же «на новый лад». Эти задания стимулируют интерес и являются действенным средством для того, чтобы снять напряжение на уроке, формировать эмоциональный фон».

7. Эссе, отзыв и сочинение.

После изучения художественного произведения можно предложить обучающимся выполнить небольшую работу, направленную на развитие речи. Это может быть составление отзыва о прочитанном произведении. В сочинении младшие школьники выражают собственные мысли, эмоции, возникшие при прочтении текста, оценивают поведение и настроение литературных героев.

8. «Карта эмпатии».

Данный прием можно использовать после прочтения сказки, басни или рассказа. В центре листа помещают имя персонажа, а вокруг располагают блоки с названиями «Говорит», «Думает», «Делает», «Чувствует». Во время анализа произведения младшие школьники характеризуют героя по данным критериям и вписывают в каждый блок ключевые слова и цитаты. «Обучающиеся таким образом устанавливают причины и мотивы поведения персонажа, а также его эмоции» [6, с. 212].

9. «Календарь эмоций».

В верхней части календаря размещают не дни недели, а номера глав или эпизодов. Слева в столбик пишут наименования различных эмоций («радость», «волнение», «разочарование», «отчаяние», «грусть», «гордость», «тревога», «счастье», «сочувствие», «стыд» и др.). Во время чтения произведения младшие школьники с помощью галочек отмечают эмоции, которые испытывал тот или иной герой в определенных ситуациях [6, с. 212], т. е. наблюдают перемены эмоций у героев литературных

произведений. В ходе этой работы ребенок учится понимать окружающих его людей.

10. «Почта».

Данный прием можно использовать в конце урока. Младшим школьникам предлагают написать друг другу небольшие письма с пожеланиями или отзывом о работе на уроке. Выбирается почтальон, который разносит эти письма адресатам. Обучающимся приятно внимание одноклассников, они с большим удовольствием читают эти письма. Данное упражнение улучшает общий эмоциональный климат в классе [6, с. 212].

Развивать эмоциональный интеллект у младших школьников важно не только на уроках, но и дома. Поэтому родителям можно рекомендовать выполнять несколько методических рекомендаций, направленных на формирование у младших школьников эмоционального интеллекта:

При чтении сказок, рассказов, при просмотре детских фильмов, мультфильмов анализируйте с детьми чувства и эмоции главных героев, моделируйте альтернативные концовки произведений.

При прослушивании классической музыки обсуждайте с ребенком, какие эмоции и чувства вызвал тот или иной фрагмент музыкального произведения.

При рассматривании произведений искусства, скульптуры, архитектурных сооружений проговаривайте с ребенком, какие эмоции или какое настроение вызвал тот или иной предмет.

Учите ребенка обращать внимание на мимику и жесты людей в моменты общения.

Обсуждайте выражение лиц людей на фотографиях и портретах (прежде всего состояние их души, чувства).

Предоставляйте детям возможность открыто говорить о своих чувствах и эмоциональных состояниях других людей, подбирайте как можно более точные характеристики для различных чувств и эмоций.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта способствует обеспечению физического, психологического, нравственного, социального благополучия младших школьников, возможности успешно решать поставленные задачи благодаря умению выстраивать позитивные взаимоотношения с другими людьми.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Андерсон М.Н. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников в современных реалиях // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 5. С. 95–99. DOI: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46300923_31266457.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 57–65.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 560 с.
4. Курносова С.. К вопросу о воспитании у младших школьников эмоциональной отзывчивости // Начальная школа: плюс-минус. 2018. № 4. С. 15–17.
5. Светловская Н.Н. Чтение как обязательный компонент современной системы образования // Начальная школа. 2012. № 7. С. 24–29.
6. Стрельцова А.В., Иванова Н.А. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников // Современные проблемы дошкольного и начального образования: материалы регион. науч.-практ. конф., Воронеж, 25–26 апреля 2024 г. / науч. ред. М.В. Дюжакова. Воронеж: ВГПУ, 2024. С. 207–213.

References

1. Anderson, M.N. (2021) The development of emotional intelligence of younger schoolchildren in modern realities. *Humanitarian Scientific Bulletin*. (5), 95–99. Available from: doi: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46300923_31266457 (In Russian)
2. Andreeva, I.N. (2015) Prerequisites for the development of emotional intelligence. *Questions of psychology*. (5), 57–65. (In Russian)
3. Goleman, D. (2013) Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber. 560 p. (In Russian)
4. Kurnosova, S.A. (2018) On the issue of educating younger schoolchildren of emotional responsiveness. *Elementary school: plus or minus*. (4), 15–17. (In Russian)
5. Svetlovskaya, N.N. (2012) Reading as a mandatory component of the modern education system. *Elementary school*. (7), 24–29. (In Russian)
6. Streltsova, A.V., Ivanova, N.A. (2024) The development of emotional intelligence of younger schoolchildren. In: Dyuzhakova, M.V. (ed.) *Modern problems of preschool and primary education : materials of the region. Scientific and Practical Conference*. Voronezh, VGPU, 207–213. (In Russian)

Поступила в редакцию 28.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 372.4

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_53.

DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS

Nadezhda A. Ivanova¹

Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent, Docent of the Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, ORCID ID: 0009-0062-1937-0468, e-mail: nadya.repnikova@rambler.ru*

Abstract. The article reveals the content of the concept of “emotional intelligence”, examines the structure and phases of emotional intelligence management, identifies the role of emotional intelligence for the development of a younger student's personality, lists the stages of work on the development of emotional intelligence in younger students in literary reading lessons, and suggests methodological techniques for the development of emotional intelligence and guidelines for parents on the development of emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, primary school student, literary reading lesson, methodical techniques.

Cite as: Ivanova, N.A. (2026) Developing the emotional intelligence of younger schoolchildren in literary reading lessons. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 53–57. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_53.

Received 28.04.2026

Accepted 30.06.2026

Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2 (311). С. 58–63.
Izvestia Voronezh State Pedagogical University. 2026. (2), 58–63.

Научная статья

УДК 37.0

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_58.

УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ СУБЪЕКТНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ РЕБЕНКА И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Тамара Фахратдиновна Костина¹

*Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия*

¹ *Соискатель кафедры педагогики и методики
дошкольного и начального образования, ORCID ID: 0009-0003-9529-6448,
тел.: (473) 3004-172, e-mail: tamara.kostina.89@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрывается понятие детской субъектности как интегративного качества личности, то есть объединяющего инициативность, самостоятельность, рефлексивность и умение делать выбор. Рассматриваются теоретические основы и практические аспекты психолого-педагогического сопровождения развития субъектности в дошкольном возрасте. Особое внимание уделяется связи субъектных проявлений с уровнем сформированности предпосылок учебной деятельности (психологической готовности к школе). Представлен эмпирический опыт диагностики субъектности и готовности к школе, подтверждающий взаимосвязь последних.

Ключевые слова: субъектность, психолого-педагогическое сопровождение, психологическая готовность к школе, зона ближайшего развития, адаптивные возможности, персонализация, диагностика.

Для цитирования: *Костина Т.Ф.* Условия поддержки субъектных проявлений ребенка и психолого-педагогическое сопровождение готовности к школьному обучению // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2. С. 58–63. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_58.

Введение

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отражен парадигмальный сдвиг (от восприятия ребенка как объекта педагогических воздействий к трактовке ребенка как «субъекта образования» [1]). Это актуализирует задачу развития детской субъектности – способности быть автором собственной деятельности, осознанно выбирать, ставить цели и нести ответственность за свои действия. В дошкольном возрасте закладывается фундамент для дальнейшего становления и развертывания этих качеств, что делает формирование указанной способности приоритетной целью психолого-педагогического сопровождения дошкольного образования.

Дошкольный возраст – сенситивный период в развитии адаптивных возможностей, умения гибко реагировать на изменения, справляться с трудностями, выстраивать отношения в новой группе. Субъектность является ядром данного периода.

Субъектность мы рассматриваем как системное качество личности, проявляющееся через шесть ключевых атрибутов:

активность – инициативность в познании и преобразовании среды;

целостность – способность к самоорганизации и успешному взаимодействию в коллективе;

самоценность – позитивное, ценностное отношение к себе;

опосредованность – умение использовать мыслительные операции, правила, культурные средства для управления поведением и решением задач;

автономность – самостоятельность, независимость суждений и действий;

креативность – способность к нестандартным, творческим решениям.

Методологической основой для определения атрибутов выбран теоретический подход Л.В. Алексеевой [2], который позволяет структурировать представления о субъектных проявлениях ребенка. Эти

проявления формируются в главном виде детской деятельности – игре, познавательно-исследовательской и продуктивной. При этом важным условием успешности данной деятельности являются целенаправленные действия и сознательная позиция педагогов.

Образовательное пространство в дошкольной образовательной организации проектируется как мотивирующая среда, предполагающая право выбора. Центры активности, артефакты (объекты, побуждающие к исследованию и творчеству), возможность формировать малые группы по интересам – все это стимулирует проявление инициативы и самостоятельности.

Педагоги используют методы, поощряющие активную позицию детей:

1) проектную деятельность, при которой ребенок выступает соавтором идеи и ее исполнителем;

2) «детский совет» [3] и «утренний круг», развивающие умение планировать деятельность, договариваться, делать осознанный выбор;

3) интеллект-карты, помогающие детям структурировать замысел, видеть связи и действовать последовательно;

4) проблемные ситуации, задачи, в которых ребенок, сталкиваясь с затруднением или противоречием, демонстрирует познавательный интерес, а не просто получает готовые знания, открывает эти знания сам;

5) личностно ориентированное общение, когда вопрошание предполагает открытые вопросы, партнерскую позицию взрослого и ребенка, совместный поиск смыслов.

В ситуации педагогического взаимодействия наш приоритет – инициирование, а не директивное руководство. Взрослый создает условия, бросает вызов, но готов «отступить», если инициатива исходит от ребенка, благодаря чему укрепляет самооценку подопечного («он поверил в свои силы») и автономность («он справился сам»).

Психолого-педагогическое сопровождение синтеза субъектности обеспечивается за счет целенаправленного проектирования образовательной среды, которое основано на педагогических наблюдениях и диагностике развития дошкольников.

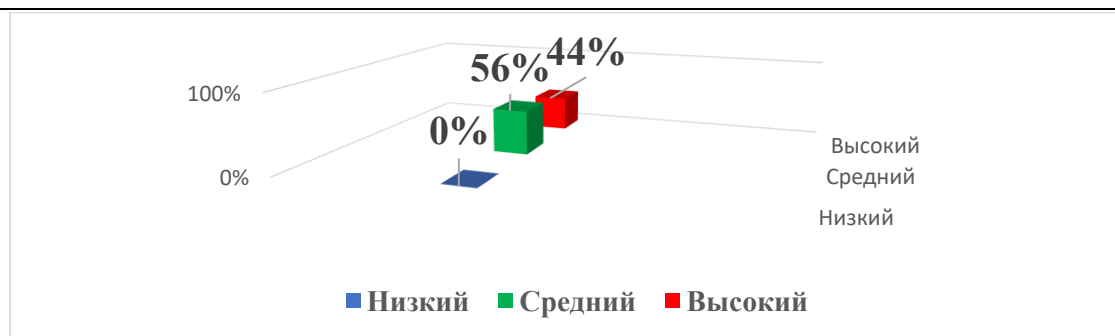
Результаты психолого-педагогического сопровождения синтеза субъектности ребенка дошкольного возраста

На наш взгляд, важным объектом для наблюдения являются субъектные проявления ребенка. С целью отслеживания динамики уровня субъектности мы использовали карту «Субъектные проявления ребенка» О.В. Кудрявцевой [4], дающую возможность фиксировать степень развития каждого атрибута и общее представление о субъектности группы в целом и ребенка в частности.

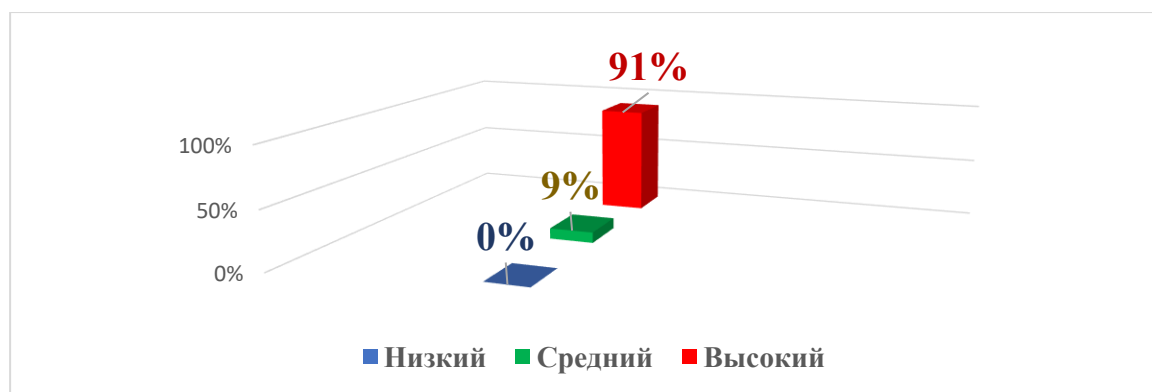
Карта наблюдения состоит из 51 утверждения. Они распределены по шести шкалам в соответствии с ключевыми атрибутами (от 8 до 9 утверждений в каждой шкале). Применялся метод стандартизированного наблюдения за поведением ребенка и опроса взрослых. Оценка осуществлялась взрослым (воспитателем), хорошо знающим ребенка, по 4-балльной шкале: «почти всегда» («оцениваемая характеристика хорошо, четко выражена, проявляется часто в различных сферах жизнедеятельности»); «часто» («характеристика заметно выражена, но проявляется непостоянно»); «иногда» («характеристика плохо выражена и редко проявляется»); «почти никогда». По каждой шкале подсчитывалась сумма баллов, затем для шкал «Активность», «Целостность» и «Креативность» вводился поправочный коэффициент (0,89) с целью обеспечения сопоставимости показателей. Определялся также общий уровень субъектности как интегральный показатель.

Методика позволяет получить как количественную оценку выраженности каждого атрибута субъектности, так и общее представление о субъектной позиции ребенка в деятельности и общении. «Высокий показатель по общей шкале свидетельствует о том, что ребенок чаще является субъектом своей деятельности. Низкий показатель указывает на то, что ребенок не проявляет субъектную позицию и чаще выступает объектом разнообразных воздействий и влияний» [4].

Диагностика субъектных проявлений в нашей образовательной организации проводится с 4 лет, что дает возможность видеть прогресс индивида: мы сравниваем ребенка не с некоей определенной нормой, а с самим собой вчерашним. Это позволяет заметить даже незначительный рост субъектных проявлений и выстраивать индивидуальную траекторию развития для каждого подопечного, опираясь на его уникальный профиль субъектных качеств и создавая условия для их последовательного раскрытия. Таким образом, поддерживается «современный тренд образовательного процесса на всех уровнях» [5] – персонализация образования. Подтверждают эффективность применения такого подхода данные о динамике общего уровня субъектности в подготовительной группе. На начало учебного года 44 % детей, согласно результатам наблюдений педагогов, выступили субъектами своей деятельности (рис. 1а). К концу учебного года этот показатель возрос на 47 % (рис. 1б), что послужило закономерным итогом системной работы и результатом процесса синтеза субъектности, характерного для периода дошкольного детства.



а



б

Рис. 1. Общий уровень субъектности в подготовительной группе № 4 «Лучики»:
а – в октябре 2024 г.; б – в мае 2025 г.

Интересна связь уровня субъектности и результатов диагностики психологической готовности к школе.

Психологическая готовность к школьному обучению – это комплекс ключевых компетенций будущего ученика (умений работать по инструкции, концентрировать внимание, управлять поведением, оперировать понятиями).

Мы сопоставили данные по субъектности с итогами диагностики психологической готовности к школе.

О развитой субъектности на этапе завершения дошкольного образования свидетельствовали в том числе достаточно высокие результаты теста Керна – Йирасека: 56 % детей обладали высоким уровнем школьной зрелости, 35 % – средним (табл. 1).

Таблица 1. Уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности в подготовительной группе № 4 «Лучики» (май 2025 г.)

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
1. Тест школьной зрелости Керна – Йирасека»	19	56	12	35	3	9
2. Тест Пьерона – Рузера «Уровень концентрации внимания»	6	18	13	38	15	44
3. Диагностика слуховой памяти (методика «Десять слов»)	7	21	24	70	3	9
4. Исследование уровня развития по методике «Домик»	16	47	11	32	7	21
5. Исследование коммуникативной компетентности (методика «Картинки»)	7	21	13	38	14	41
6. Исследование самооценки «Лесенка»	30	88	4	12	0	0
7. Исследование логического мышления (методика «Найди недостающий»)	10	29	19	56	5	15

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
Субтест	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
8. Диагностика ассоциативной памяти	27	79	4	12	3	9
9. Исследование процессов мышления (методика «Четвертый лишний»)	23	67	4	12	7	21
10. Диагностика зрительной памяти	18	53	14	41	2	6
11. Диагностика образной памяти	5	15	24	70	5	15
12. «Беседа о школе» Т.А. Нежной	Учебная мотивация			Игровая дошкольная мотивация		
	14	41	20	59		

Наиболее проблемными сферами были такие как концентрация внимания (характеризовалась высоким уровнем (18 %) на конец учебного года при условии прироста данного показателя за год, равного 10 %) и коммуникативная компетенция (лишь 21 % воспитанников обладал этой компетенцией) (табл. 1).

Таким образом, развитые атрибуты субъектности создают благоприятную основу для развития ребенка, но не гарантируют автоматическую сформированность всех узкофункциональных навыков, необходимых для школы.

Таблица 2. Динамика доли детей с высоким уровнем различных показателей субъектности

Субтест	Начало года, %	Конец года, %	Прирост, %
Тест Керна – Йирасека (школьная зрелость)	28	56	+28
Тест Пьерона – Рузера (концентрация внимания)	8	18	+10
Диагностика слуховой памяти (методика «10 слов»)	11	21	+10
Методика «Домик» (произвольность, ориентировка на образец)	11	47	+36
Коммуникативная компетентность (методика «Картинки»)	11	21	+10
Самооценка (методика «Лесенка»)	8	88	+80
Логическое мышление (методика «Найди недостающий»)	5,5	29	+23,5
Ассоциативная память	78	79	+1
Мышление (методика «Четвертый лишний»)	42	67	+25
Зрительная память	14	53	+39
Образная память	22	15	-7

Во время анализа результатов диагностики мы исходили из релевантности теста Керна – Йирасека и допустили возможность недостаточно объективной оценки субъектных проявлений ребенка педагогом. В то же время при представлении профиля субъектности ребенка мы можем лучше понять причину возникающих у подопечного затруднений. Диагностика субъектности становится ключом к проектированию индивидуального маршрута.

Высокий уровень ассоциативной памяти (79 %) и самооценки (88 % на конец учебного года при условии, что на начало учебного года показатель составлял лишь 8 %), зафиксированный в группе, обусловлен развитостью ключевых атрибутов субъектности. Так, успешное выполнение заданий на ассоциативное запоминание обеспечивается прежде всего

благодаря отличной степени опосредованности (94 %), поскольку указанный вид памяти предполагает не механическое заучивание, а активное использование культурных средств, установление смысловых связей и опору на мыслительные операции.

Высокая самооценка (прирост показателя за учебный год – 80 %) определяется двумя взаимосвязанными атрибутами: самооценностью (100 %), или позитивным ценностным отношением ребёнка к себе, и автономностью (100 %), т. е. самостоятельностью его суждений и оценок (не зависят от внешнего давления). Таким образом, именно сформированность субъектных качеств создаёт психологическую основу для развития значимых компонентов готовности к школьному обучению (рис. 2).

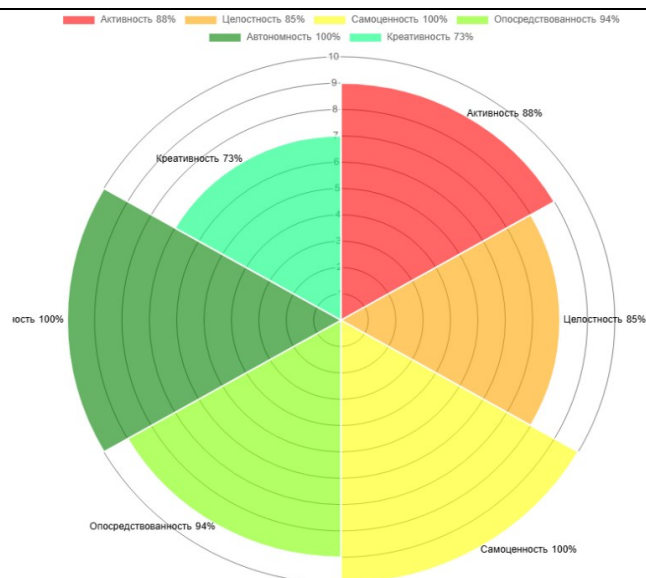


Рис. 2. Высокие показатели по атрибутам субъектности в подготовительной группе на май 2025 г. На рисунке опосредствованность вместо опосредованность!

Высокий результат субтеста «Четвертый лишний» (67 %) связан, на наш взгляд, со сформированностью опосредованности, умением ребёнка осуществлять операции обобщения и классификации, а также креативностью (73 %), которая обуславливает гибкость при выделении разнообразных признаков и исключении лишнего элемента, т. е. ребёнок способен видеть не только очевидные, но и скрытые, нестандартные основания для группировки предметов, отходить от шаблонных решений и предлагать несколько корректных вариантов ответа там, где дети с традиционным типом мышления находят лишь один.

Высокий результат субтеста «Картинки» (исследования коммуникативной компетентности) обусловлен прежде всего атрибутом «целостность» (85 %),

который проявляется в способности ребёнка воспринимать социальную ситуацию в неразрывном единстве ее компонентов (в частности, понимать взаимосвязь действий персонажей и их эмоциональных состояний), а также успешно интерпретировать нормы и правила взаимодействия в коллективе.

Положительная динамика результатов исследования ключевых показателей субъектных проявлений дошкольников не является спонтанной, стихийной; подтверждает эффективность проектирования образовательной среды и ситуаций педагогического взаимодействия, в которых приоритетом выступает поддержка детской инициативы (табл. 3).

Таблица 3. Динамика уровня субъектных проявлений в группе № 4 «Лучики»

Атрибуты	Октябрь 2024 г., %	Май 2025 г., %	Прирост, %
Активность	53	88	+35
Целостность	29	85	+56
Самоценность	56	100	+44
Опосредствованность	50	94	+44
Автономность	44	100	+56
Креативность	35	73	+38

В течение учебного года качественные изменения были характерны для проявлений целостности и автономности, что свидетельствует о развитии у детей способности к самоорганизации, удержанию задачи и независимости суждений.

Показателен рост по шкале «Креативность» (с 35 до 73 %). Он доказывает, что в среде, где поощряется принятие нестандартных решений и отсутствуют жёсткое регламентирование, дети начинают смело экспериментировать, находить оригинальные способы выполнения заданий и устранения конфликтов.

Выявленная динамика наглядно подтверждает, что систематическое создание мотивирующей среды, предполагающей наличие возможности выбора у ребенка, и целенаправленное психолого-педагогическое

сопровождение являются действенными механизмами совершенствования детской субъектности.

Выводы

Развитие субъектности в дошкольном возрасте выступает не самоцелью, а фундаментом для формирования адаптивных возможностей ребенка и психологической готовности к школьному обучению, что подтвердил корреляционный анализ.

Ребенок, умеющий делать осознанный выбор (в игре, деятельности; партнера), менее тревожен; с развитым чувством самоценности менее восприимчив к неудачам; обладающий креативностью может найти несколько способов решения конфликта или задачи. Поддерживая субъектность, мы развиваем у таких детей «психологический иммунитет»,

наделяем их ресурсами для адаптации к новым условиям, иной социальной роли.

Педагогические наблюдения за субъектными проявлениями и диагностика готовности к школе дополняют друг друга. Анализ данных, касающихся субъектности, помогает выявить глубинные причины возникновения возможных трудностей в функциональной готовности ребенка к обучению в учебном заведении. Указанные наблюдения и диагностика формируют профиль ребенка на этапе завершения дошкольного образования.

Таким образом, поддержка и развитие детской субъектности обуславливают не только успешную адаптацию ребенка к школе, но и формирование личности, способной к саморазвитию, ответственному выбору и жизнетворчеству в постоянно меняющемся мире.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : УЦ Перспектива, 2014. В интернете не нашла информацию о том, что это издательство выпускало данный стандарт. Описание источника верно или нет?
2. Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления : монография. Тюмень : ТюмГУ, 2004. 520 с.
3. Свирская Л.В. Детский совет : методические рекомендации. М. : Национальное образование, 2015. Нет количества страниц
4. Кудрявцева О.В. Методика исследования субъектности ребенка в дошкольном возрасте // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. № 1. URL: <https://elib.utmn.ru/jspui/handle/ru-tsu/30629> (дата обращения: 12.01.2026).
5. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. Нет диапазона страниц

References

1. Federal State Educational Standard for Preschool Education (2014) Moscow, UC Perspektiva. (In Russian)
2. Alekseeva, L.V. (2004) *Psikhologiya subyektov i subyektov prestupleniya* [Psychology of the Subject and the Subject of Crime]. Tyumen, Tyumen State University Publishing House. (In Russian)
3. Svirskaya, L.V. (2015) *Detskiy sovets: metodicheskie rekomendatsii* [Children's Council: Methodological Recommendations]. Moscow, National Education. (In Russian)
4. Kudryavtseva, O.V. (2006) *Metodika issledovaniya subyektivnosti rebenka v doskolnom vozraste* [Methods for Studying the Subjectness of a Child in Preschool Age]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya*. (1). Available from: <https://elib.utmn.ru/jspui/handle/ru-tsu/30629> [Accessed 12st January 2026]. (In Russian)
5. Savina, N.V. (2020) *Metodologicheskie osnovy personalizatsii obrazovaniya* [Methodological Foundations of Personalization of Education]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 14 (4). (In Russian)

Поступила в редакцию 08.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC37.0

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_58.

CONDITIONS FOR SUPPORTING A CHILD'S SUBJECTIVE MANIFESTATION AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SCHOOL READINESS

Tamara F. Kostina¹

General Developmental Kindergarten No. 177№
Voronezh, Russia

¹Educational Psychologist, ORCID ID: 0009-0003-9529-6448,
tel.: +7 (473) 3004-172, e-mail: tamara.kostina.89@mail.ru

Abstract. The article explores the concept of child subjectivity as an integrative quality of personality, encompassing initiative, autonomy, reflexivity, and the ability to make choices. It examines the theoretical foundations and practical aspects of psychological-pedagogical support for the development of subjectivity in preschool age. Special attention is paid to the relationship between subjective manifestations and the level of formation of prerequisites for learning activity (psychological readiness for school). The article presents empirical diagnostic data on subjectivity and school readiness, confirming their interdependence.

Key words: subjectivity, psychological-pedagogical support, psychological readiness for school, zone of proximal development, adaptive capabilities, personalization, diagnostics.

Cite as: Kostina, T.F. (2026) Conditions for supporting a child's subjective manifestation and psychological-pedagogical support for school readiness. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 58–63. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_58.

Received 08.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 372. 881.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_64.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Екатерина Александровна Проценко¹, Татьяна Анатольевна Гольцова²

Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации^{1, 2}
Воронеж, Россия

¹Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0001-6131-5055, тел.: (473) 247-67-07, e-mail: procatherine@mail.ru

²Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского и иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0002-2805-2668, тел.: (473) 247-67-07, e-mail: tgozowa@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения разных возрастных категорий в рамках современных направлений в науке об образовании. На основе анализа педагогической литературы описываются ключевые различия между педагогикой, андрагогикой и хьютагогикой. Проведенное исследование позволяет проследить отличия в подходах к образовательному процессу при работе над различными аспектами обучения иностранному языку с обучающимися разных категорий.

Ключевые слова: педагогика, андрагогика, хьютагогика, иностранный язык, возрастные категории обучающихся, самостоятельное обучение.

Для цитирования: Проценко Е.А., Гольцова Т.А. Современные подходы к обучению иностранному языку разных возрастных категорий // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 64–67. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_64

Введение

Понятие «педагогика» появилось еще в античной Греции [1, с. 54–56] и прошло долгий путь становления. В современном быстро меняющемся мире педагогическое сообщество сталкивается с новыми вызовами, и традиционные подходы не дают возможности ответить на них. В середине XX в. появился термин «андрагогика» [4]. Им обозначили науку об обучении взрослых, которая постепенно стала относительно независимой дисциплиной внутри общей науки об образовании. В третьем тысячелетии из-за трансформации рынка труда, развития информационных технологий и расширения свободного доступа к информации существенно изменились условия обучения. В результате всего этого в зарубежной науке возник новый подход, применяя который организуют обучение взрослых, – хьютагогика. Он неразрывно связан с концепцией непрерывного образования, но требует более гибких и эвристических методов. Работы отечественных авторов, посвященные теме хьютагогики, немногочисленны. О новизне и недостаточной разработанной теме хьютагогики в отечественной науке говорит варьирование наименования термина: используется как слово «хьютагогика», так и «эвтагогика» (первый чаще). Изучение

особенностей и специфики обучения разных возрастных категорий в рамках хьютагогики представляется актуальным, поскольку знание о них будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса.

По итогам анализа психолого-педагогической литературы [3; 5–7] мы выделили основные различия между тремя категориями: педагогикой, андрагогикой и хьютагогикой. Если педагогика основана на классических законах и принципах дидактики, ориентирована на обучение детей и подростков, то для андрагогики и хьютагогики характерны конструктивизм, господство законов осознанного обучения, базирующегося на интересах индивида. Очевидна разница в выборе стратегий обучения в рамках каждого из этих понятий.

Основное различие состоит в контингенте обучающихся: в педагогике это зависимая от преподавателя личность (чаще всего дети); андрагогика ориентирована на взрослых людей, стремящихся к самостоятельности во время образовательного процесса; объектом хьютагогики являются независимые обучающиеся, способные своими силами организовать собственное обучение и управлять им. Причины получения знаний у каждой категории людей также

варьируются. Если педагогика занимается вопросами организации обучения как следующего этапа образования, то в рамках андрагогики учитывают потребность учеников в приобретении знаний и повышении своего уровня образования. Сторонники хьютагогики занимаются вопросами выявления потенциала в новых ситуациях, совершенствования профессиональной компетентности. Так как причины обучения у каждой категории свои, то и источники мотивации варьируются. В педагогике говорят о внешних причинах (родителях, преподавателях, чувстве соперничества), в андрагогике – о внутренних (повышении самооценки; уверенности в себе; признании, которое приходит с получением хороших результатов); в хьютагогике мотивация зависит от наличия умения учиться, креативности, способности использовать эти качества как в привычных, так и в новых ситуациях. В каждом из трех учений роль педагога трактуется по-разному. Если в педагогике преподаватель играет ведущую роль (организует процесс обучения, дает материал согласно учебным задачам и профессиональному опыту), то в андрагогике он выступает посредником, создающим атмосферу сотрудничества, уважения и открытости. Работа педагога, согласно хьютагогике, должна быть направлена на развитие компетенций обучающихся (последние уже способны к самообучению, обладают высокой степенью самоэффективности, могут продуктивно применять свои навыки в новых условиях).

Цель данной статьи – продемонстрировать особенности применения различных педагогических подходов при обучении разных возрастных категорий иностранному языку.

Результаты

При составлении учебных материалов необходимо учитывать особенности восприятия информации конкретной целевой аудиторией. Большинство современных педагогических методов и технологий предназначено для применения при работе со школьниками и студентами. Задача преподавателя, взаимодействующего с разными категориями обучающихся, – уметь адаптировать имеющийся педагогический опыт к различным возрастным группам и формам обучения. На примере собственного педагогического опыта мы покажем, как можно применять современные педагогические подходы при работе с обучающимися разных возрастных групп: курсантами, адъюнктами очной и заочной форм обучения и слушателями факультета заочного обучения.

Для успешной коммуникации на иностранном языке необходимо владеть на достаточном уровне социально-бытовой лексикой и профессиональной терминологией. На занятиях с курсантами преподаватели, как правило, используют множество приемов для введения и закрепления нового лексического материала: предъявление лексических единиц в контексте, с применением инфографики и видеоряда и т.п. Аудиторные занятия обеспечивают контакт преподавателя с обучающимися; во время таких занятий возможно проконтролировать степень усвоения учебного материала, оценить эффективность применения тех или иных методов.

При работе со слушателями заочного обучения, то есть уже действующими сотрудниками полиции,

необходимо учитывать специфику обучения взрослых, которой занимается андрагогика. При подготовке учебного материала для подобной целевой аудитории необходимо использовать гибкую и продуманную модель. Исходя из собственного педагогического опыта, мы можем сказать, что достаточно эффективным является микрообучение – подача материала небольшими порциями. Сочетание микрообучения с андрагогическими принципами создает результативную модель, в рамках которой учтен как когнитивный, так и эмпирический подход к обучению. В указанных принципах сделан упор на самостоятельном обучении, поэтому задача преподавателя – представить учебный материал таким образом, чтобы он основывался на знании реальной жизни и опыте. Внутренняя мотивация обучающихся при самостоятельном обучении часто снижается под воздействием внешних факторов (люди данной возрастной категории получают образование без отрыва от производства, на рабочем месте). Поэтому изучение тем небольшими порциями позволяет лучше усвоить учебный материал.

Таким образом, микрообучение предполагает разделение сложных тем на более мелкие блоки для более полного усвоения, а использование андрагогики гарантирует, что эти блоки будут полностью изучены и применены в реальных жизненных ситуациях. Например, для самостоятельного анализа профессиональной терминологии слушателям факультета заочного обучения предлагались видеосюжеты и элементы инфографики (схемы, презентации, таблицы), а для закрепления материала и самоконтроля – интерактивные упражнения.

Обучающиеся в адъюнктуре получают образование самостоятельно. Поэтому они понимают необходимость владения терминологией на иностранном языке (знание ее требуется для чтения профессиональной литературы в оригинале и совершенствования своей профессиональной компетентности). Совместно с преподавателем составляется план работы по дисциплине. Роль педагога сводится к выдаче заданий, осуществлению контроля за ходом выполнения плана и результатами самостоятельной работы. В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» адъюнкты готовятся к сдаче кандидатского экзамена. Первый его этап – подготовка реферата по теме научного исследования на основе письменного перевода текста с иностранного языка на русский. Работа индивидуальная, поэтому обучающиеся самостоятельно подбирают научные тексты на иностранном языке, составляют глоссарий, переводят текст и оформляют свой труд в виде реферата. Задачи преподавателя – помощь в подборе профессионально ориентированной литературы, при работе со специальными словарями, совместное формулирование плана реферата и оценка качества подготовленной письменной работы. У адъюнктов очной формы обучения есть возможность чаще обсуждать на занятиях с преподавателем вопросы, касающиеся подготовки реферата, а обучающиеся заочно полностью работают самостоятельно.

Целями изучения иностранного языка в высшем учебном заведении являются формирование и развитие умения понимать и извлекать необходимую

информацию из иностранных профессионально ориентированных текстов. При этом работа должна быть организована с учетом категории обучающихся. Курсанты на аудиторных занятиях выполняют задания на просмотровое чтение, то есть определяют основную мысль текста и извлекают из него профессионально значимые сведения. Дальнейшая работа проходит также под контролем преподавателя. На завершающем этапе изучения дисциплины курсанты обучаются аннотированию и реферированию иностранного текста, связанного с будущей профессиональной деятельностью. Преподавателю при этом отводится ведущая роль: он на занятиях объясняет базовые принципы реферирования и написания аннотации к тексту, вместе с обучающимися анализирует различия, характерные для форм смысловой компрессии текста. Формат аудиторной работы дает возможность выполнять репродуктивные и продуктивные задания, а преподаватель, используя различные педагогические подходы, управляет учебным процессом.

Аннотирование на иностранном языке текста по научной специальности является одним из вопросов кандидатского экзамена. Исходя из принципов андрагогики, авторами был разработан веб-квест [2]. Квест включал в себя несколько этапов: повторение основных принципов аннотирования, знакомство с фразами-клише на иностранном языке, гиперссылками на научные статьи в сети Интернет, подготовка аннотации на любую из них и совместное обсуждение итогов работы. При разработке квеста использовали андрагогический подход, подразумевающий непосредственное применение полученных знаний, внутреннюю мотивацию, наличие потребности в знаниях. У большинства адъюнктов уже имелся опыт написания аннотаций на иностранном языке к научным статьям. При работе над квестом они совершенствовали этот навык, расширяли профессиональный тезаурус, тренировали умение работать с иностранной литературой. Прохождение тщательно продуманного квеста мотивировало на активную деятельность; обучающиеся понимали ценность того, что они изучают, и осознавали, почему это необходимо.

Адъюнкты заочной формы обучения готовятся к сдаче экзамена самостоятельно, что соответствует основным принципам хьютагогики. В рамках хьютагогического подхода самообразование выступает не как пассивное усвоение информации, а как целенаправленный процесс. Сегодня людям доступен огромный объем информации, поэтому взрослый обучающийся способен найти нестандартные подходы к решению поставленных задач; выбрать для себя методы обучения, позволяющие учесть специфику профессионального дефицита и образовательных запросов. При подготовке к экзамену преподаватель лишь рекомендует учебную литературу, в которой отражены ключевые принципы аннотирования и предложены фразы-клише. Авторами статьи было подготовлено учебное

пособие по письменной коммуникации, в котором была рассмотрена тема аннотирования текста. Адъюнкты для формирования навыка могут использовать предлагаемые в приложении пособия тексты или выбрать свои в рамках научного исследования. На консультации обсуждают возникающие сложности и ошибки.

Оценивание является важной стороной хьютагогики. Преподавателю следует быть гибким при составлении отзывов об успехах обучающихся. Это будет способствовать созданию комфортной обстановки, более глубокому усвоению материала, так как взрослый гораздо лучше анализирует ошибки и прогнозирует их появление, чем ребенок.

Преподаватель в хьютагогике – это гид, который помогает ориентироваться в мире информации, стимулирует осмысленное обучение, развивает у подопечных способность к самообразованию. При этом не существует особых педагогических методов и технологий, способствующих достижению целей хьютагогики, поэтому задача преподавателя – адаптировать имеющийся опыт с учетом концепции самостоятельного обучения.

Выводы

В начале третьего тысячелетия существенно изменились условия жизни, труда и обучения. Следовательно, возникла необходимость в реформировании системы образования, появились инновационные подходы к процессу обучения. Однако возникновение новых направлений не отменяет фундаментальные принципы педагогики: способы их применения модифицировали с учетом меняющихся условий труда и обучения. Трансформировалась роль обучающихся, преподавателей и учебных заведений, так как стала создаваться целостная образовательная среда. Мы придерживаемся мнения, что необходимо искать новые пути оптимизации образовательных условий в ответ на новые вызовы современности.

Необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся для повышения эффективности образовательного процесса. Для взрослых обучающихся характерны наличие языковых и психологических барьеров, необходимость выполнять определенные обязательства на работе и в семье, поэтому им больше подходят гибкие и асинхронные форматы обучения. Кроме того, при работе со взрослой аудиторией на первый план выходят практическая направленность и профессионально ориентированный характер обучения. Эта аудитория должна понимать, как и когда они могут использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности, насколько им необходимы данные знания, способствует ли усвоение учебной информации личностному и профессиональному росту.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Бердибаева Г.С. История развития педагогики как науки // Теория и практика современной науки. 2022. № 10 (88) С. 54–56.
2. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Веб-квест как современная технология профессионально ориентированного обучения иностранным языкам // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2022. № 1 (55). С. 107–111.

3. Игнатович Е.В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatel'nogo-obucheniya> (дата обращения: 02.04.2026).
4. Кукуев А.И. Андрагогика : этимология и употребление термина в зарубежной науке // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 30–35.
5. Мынбаева А.К. Обзор новейших теорий образования: «Педагогика 2.0», «Образование 3.0» и хьютагогика (эвтагогика) // Вестник Казахского национального университета. Серия педагогические науки. 2019. Т. 61, № 4. С. 4–16. DOI: 10.26577/JES-2019-4-p1
6. Sasi R. Paradigm shift from pedagogy to andragogy to heutagogy in teaching-learning process // The Social Science Review: A Multidisciplinary Journal. 2024. Vol. 2, iss. 6. P. 177–182.
7. Uday Y. Pedagogy, andragogy and heutagogy – continuum and comparison // International Journal of Advanced Research (IJAR). 2019. № 7 (8). P. 1229–1234.

References

1. Berdibaeva, G.S. (2022) The history of the development of pedagogy as a science. *Theory and practice of modern science*. 10 (88). 54–56. (In Russian)
2. Goltsova, T.A., Protsenko, E.A. (2022) Web-quest as modern technology of professionally oriented teaching of foreign languages. *Bulletin of Krasnodar University of MIA*. 2022. 1 (55). 107–111. (In Russian)
3. Ignatovich, E.V.(2013) Heutagogy as a foreign concept of self-determined learning. *Lifelong education: XXI century*. 3. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontseptsiya-samostoyatel'nogo-obucheniya> (In Russian)
4. Kukuev, A.I. (2010) Andragogy : etymology and usage of the term in foreign science. *Problems of modern education*. 5. 30–35. (In Russian)
5. Mynbayeva, A.K. (2019) Review of the latest theories of education: Pedagogy 2.0, Education 3.0 and Heutagogy. *Bulletin of Kazakh National University. Journal of educational sciences*. 4 (61). 4-16. Available from: doi: 10.26577/jes-2019-4-p1 (In Russian)
6. Sasi, R. (2024) Paradigm shift from pedagogy to andragogy to heutagogy in teaching-learning process. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*. 2 (6), 177–182.
7. Uday, Y. (2019) Pedagogy, andragogy and heutagogy – continuum and comparison. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*. 7 (8), 1229–1234. (In Russian)

Поступила в редакцию 06.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378:372.881.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_64.

MODERN APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE OF DIFFERENT AGE CATEGORIES

Ekaterina A. Protsenko¹, Tatyana A. Goltsova²

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia^{1, 2}
Voronezh, Russia

¹*Cand. Philol. Sci., Docent, Docent of the Department of Russian and Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0001-6131-5055, e-mail: procatherine@mail.ru*

²*Cand. Philol. Sci., Docent, Docent of the Department of Russian and Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0002-2805-2668, e-mail: tgolzowa@yandex.ru*

Abstract. Peculiarities of teaching different age groups within the framework of modern trends in educational science have been considered in the article. Based on an analysis of pedagogical literature, the main differences between pedagogy, andragogy, and heutagogy are described. The conducted research allows to clearly differentiate approaches to teaching various aspects of a foreign language while working with different categories of learners.

Key words: pedagogy, andragogy, heutagogy, foreign language, age groups, independent learning.

Cite as: Protsenko, E.A., Goltsova, T.A. (2026) Modern Approaches to Teaching a Foreign Language of Different Age Categories. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 64–67. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_64.

Received 06.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 373.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_68.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

Алена Игоревна Алексашина¹

*Институт развития образования Кузбасса¹
Кемерово, Россия*

¹ Аспирант, ORCID ID: 0009-0001-3994-2172, e-mail: A.alex.px@yandex.ru

Аннотация. Публикация посвящена исследованию особенностей образовательных организаций интернатного типа и их отличиям от массовых школ. Рассмотрены классификации типов интернатных учреждений, предложенные различными авторами, и специфика внутренней среды. Особое внимание уделено вопросам режима проживания, воспитания и учебной нагрузки, характерным именно для закрытых и полузакрытых образовательных организаций. Полученные выводы позволяют определить отличительные особенности интернатных учреждений, оказывающие существенное влияние на образование, быт и социальную адаптацию воспитанников. Область применения полученных выводов охватывает сферу управления образовательными организациями, разработку педагогических методик и формирование подходов к обучению и воспитанию детей, находящихся в условиях долгосрочного проживания в специализированных заведениях. В заключении автор подчеркивает значимость комплексного подхода в работе с детьми в рамках закрытых и полузакрытых образовательных организаций, определяя пути дальнейшего совершенствования образовательного процесса и повышение качества социальной адаптации выпускников.

Ключевые слова: воспитанник, образовательная организация интернатного типа, обучающиеся, школа-интернат, закрытые учреждения, микросоциум.

Для цитирования: Алексашина А.И. Особенности организации образовательного процесса в учреждениях интернатного типа // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 68–72. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_68.

Введение

«Школа является организацией с четкой регламентацией внутренней жизни, что формирует в человеке правила и порядок» – утверждение Пауля Наторпа достаточно точно описывает, но только не школу в привычном ее понимании, а образовательные организации интернатного типа, иными словами, закрытые и полузакрытые учреждения [3, с. 5].

Среди исследователей, изучавших специфику функционирования таких учреждений, выделяются имена известных психологов и педагогов, таких как: Л.И. Божович, М.М. Плоткин, В.Г. Цыпурский, М.Ю. Кондратьев, В.С. Мухина, А.М. Прихожан и другие. Закрытые образовательные организации (далее – ОО), включая школы-интернаты, привлекали внимание ученых на протяжении многих десятилетий. В своем исследовании под образовательной организацией интернатного типа мы будем понимать лицей-интернат. Разными учеными исследовались

особенности таких учреждений: Н.К. Радина, Л.Я. Жилина, Ю.А. Королева, И.Х. Султанова, М.Ю. Кондратьев и другие [9; 4; 8; 10; 5].

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации особенностей образовательных организаций интернатного типа и соотношения их с общеобразовательной школой.

Для достижения поставленной цели потребовалось решить следующие задачи:

провести анализ научной литературы, посвященной изучению образовательных организаций интернатного типа и выявить их особенности;

рассмотреть специфику среды ОО интернатного типа (на примере лицея-интерната);

выделить особенности ОО интернатного типа и сопоставить с общеобразовательной школой.

Результаты

Исследователи выделяют различные виды ОО интернатного типа. Классификация Л.Я. Жилиной основана на целях, задачах ОО, особенностях

контингента воспитанников и специфике образовательного процесса: интернаты общего типа, санаторного типа, специальные (коррекционные), специализированные и спортивные школы-интернаты [4, с. 107]. Она сосредоточена на дифференцировании учреждений по функциональному назначению и особенностям педагогического подхода.

М.Ю. Кондратьев в своей классификации учитывает социальные и организационно-правовые характеристики учреждений. При этом он делает акцент на «статус» учреждения именуя его «закрытым» и особенности функционирования в условиях изоляции учащихся от внешнего мира. К закрытым образовательным организациям М.Ю. Кондратьев относит: детские дома, школы-интернаты, профессионально-специализированные интернаты, [5; 6; 7]. К организациям интернатного (закрытого) типа также относятся коррекционные школы-интернаты и психолого-педагогические центры реабилитации.

Прежде чем перейти к выявлению особенностей ОО интернатного типа на примере лицея-интерната и последующего сравнения его с массовой школой изучим особенности существующих учреждений закрытого и полужакрытого типа. Рассмотрим сходство и различия через изучения их образовательных и воспитательных особенностей.

К учреждениям закрытого типа относятся кадетские корпуса, детские дома и специализированные интернаты. Они характеризуются полной изоляцией воспитанников от внешнего мира, строгими правилами внутреннего распорядка и ограничением контактов с семьей, и внешним обществом. Основная цель – обеспечение безопасности детей и создание условий для постоянного контроля над процессом воспитания и образования. К учреждениям полужакрытого типа относятся лицеи-интернаты, санатории-профилактории и учебно-воспитательные комплексы. Они отличаются частичным контролем над жизнью учащихся, возможностью регулярных посещений семьи и большей свободой передвижения вне территории учреждения. Основное отличие заключается в наличии возможности совмещать образовательный процесс с внешними мероприятиями и контактами с окружающим миром.

Проведенный анализ специальной литературы по выявлению отличительных особенностей образовательных организаций интернатного типа позволяет говорить о схожести и отличиях от массовой школы. Отразим особенности вышеперечисленных ОО в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности образовательных организаций интернатного типа

ОО закрытого или полужакрытого типа	Образовательные особенности	Воспитательные особенности
Детский дом	Индивидуальные подходы к обучению, развивающая среда, интенсивная социально-психологическая поддержка.	Особое внимание уделяется вопросам психологической поддержки, социализации
Школа-интернат	Усиленная учебная нагрузка для профильных классов, то есть высокая интенсивность и объем занятий Постоянное пребывание в образовательном пространстве и продолжительный учебный день, так как дети живут непосредственно в учебном заведении; широко используются факультативы, кружки, студии.	Самостоятельное распределение личного времени и выполнение обязанностей дежурства. Установлены правила внутреннего распорядка, требования к поведению, дисциплина поддерживается воспитателями
Социальные приюты и центры временного пребывания	Поддержание уровня успеваемости школьников, оказание консультативной помощи родителям или законным представителям. Акцент делается на временную стабилизацию состояния воспитанника и минимизацию негативных последствий кризиса.	Подготовка воспитанников к возвращению в обычную среду обитания, профилактика девиантного поведения.
Специализированные коррекционные школы-интернаты	Предоставление адаптированного образования, направленного на компенсацию ограничений здоровья.	Уделяется особое внимание созданию благоприятных условий для раскрытия потенциала ребенка, коррекции недостатков физического и умственного развития.

Анализируя таблицу 1, можно сказать о выявлении схожих черт между ОО закрытого и полужакрытого типа, которые проявляются в следующем:

специальный режим функционирования. Данные организации рассчитаны на постоянное или частичное проживание (школа-интернат) на территории учреждения, что предполагает наличие отдельного жилого фонда, обеспеченность питанием,

медицинским обслуживанием и контролем со стороны персонала (воспитатели);

организация жизнедеятельности воспитанника. Учреждения интернатного типа подразумевают совместительство учебно-воспитательной и бытовой деятельности. Воспитанники живут в комнатах по несколько человек, ведут совместный быт, включающий: уборку помещения, содержание его в чистоте; порядок на личных полках и рабочем пространстве.

Вместе с этим воспитанники посещают душ по расписанию и имеют доступ к прачечной;

необходимость учета особых потребностей учащихся. Организацией закрытого и полужакрытого типа предусмотрена необходимость адаптации образовательной среды к индивидуальным нуждам детей, имеющим физические недостатки, отклонения в поведении или проблемы со здоровьем.

Проведенный анализ показывает, что образовательные организации интернатного типа обладают рядом общих характеристик, позволяющих отличить их от массовых школ, но вместе с этим они имеют как общие признаки, объединяющие их, так и индивидуальные особенности, направленные на решение конкретных педагогических и социальных задач.

Явной и вместе с тем главной отличительной особенностью ОО интернатного типа от школ является изолированность ОО от внешнего мира. К подобным организациям относятся лицей-интернат, кадетские учреждения, детские дома. Эта закрытость от социума порождает определенные воспитательные и образовательные парадигмы. Вместе с этим, изолированность также влияет на необходимость гармонично выстроенной внеучебной деятельности воспитанников. Посредством вовлечения подростков «в разнообразные активности, осуществляемые вне стандартных учебных процессов, создаются условия

для расширения социальных контактов, освоения новых форм межличностного взаимодействия и повышения уровня адаптивности» [2]. Также, внеучебная деятельность оказывает влияние на формирование социальных навыков, необходимых воспитаннику для адаптации в социуме.

С опорой на научную литературу и произведенный анализ особенностей образовательных организаций закрытого и полужакрытого типа перейдем к выявлению и сопоставлению особенностей ОО интернатного типа с массовой школой. Далее проанализируем эти отличительные особенности и отразим их в таблице 2.

Рассмотрим явные отличительные особенности интернатных учреждений от массовой школы.

Режим проживания. Традиционные общеобразовательные школы предусматривают дневное посещение учениками (первая или вторая смена), тогда как в закрытых и полужакрытых учреждениях предусмотрено полное или частичное проживание обучающихся на территории самой организации.

Соотношение образования и воспитания. Массовая школа сосредоточена главным образом на передаче знаний и обучении. В то время как закрытые и полужакрытые ОО обязаны уделять значительное внимание воспитательным аспектам, таким как адаптация, социализация, проведение специальных мероприятий и жизнеобеспечение воспитанников.

Таблица 2. Сопоставление особенностей ОО интернатного типа с общеобразовательной школой

ОО интернатного типа	Общеобразовательная школа
Посещение образовательного учреждения	
Предусмотрено полное или временное (школа-интернат) проживание обучающихся на территории самой организации	Предусматривают дневное посещение учениками (первая или вторая смена)
Соотношения образования и воспитания	
Закрытые и полужакрытые ОО обязаны уделять значительное внимание воспитательным аспектам, таким как адаптация, социализация и жизнеобеспечение воспитанников. Вместе с тем, воспитатель занимается контролем за поведением, порядком и прочее	Сосредоточена главным образом на передаче знаний и обучении. Воспитание в школе подразумевает как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения, передачу духовно-нравственных ценностей
Приверженность правилам, нормам и установкам	
Характеризуются жестким внутренним распорядком, требованиями дисциплины и строгим соблюдением установленных правил	Общеобразовательная школа руководствуется стандартизированным уставом и контроль над исполнением внутренних норм менее строгий
Объединенность и сплоченность обучающихся	
Коллектив ОО интернатного типа представляет собой достаточно устойчивый и однородный состав, что связано с длительным проживанием вместе на одной, закрытой территории, в том числе (комната, этаж, класс и пр.)	Отсутствие необходимости совместного проживания ослабляет коллективные связи. Общение ограничено учебными занятиями, что уменьшает возможности группового взаимодействия и взаимоподдержки

Приверженность правилам, нормам и установкам. Закрытые и полужакрытые учреждения характеризуются жестким внутренним распорядком, требованиями дисциплины и строгим соблюдением установленных правил.

Объединенность и сплоченность контингента. Коллектив ОО интернатного типа представляет собой достаточно устойчивый и однородный состав, что связано с длительным проживанием вместе на одной,

закрытой территории, в том числе (комната, этаж, класс и пр.).

Вместе с этим у воспитанников образовательных организаций интернатного типа в отличие от обучающихся массовой школы есть относительно стихийно формирующиеся микросоциумы [1, с. 6]:

Микросоциум класса выступает центральной средой взаимодействия. Воспитанники одного класса образуют микросоциум, внутри которого необходимо

общаться ежедневно на протяжении всего периода учебы.

Микросоциум этажа объединяет воспитанников одного возраста (параллели классов). За каждым этажом закреплены свои воспитатели, которые организуют внеклассные занятия и тематические мероприятия. По мимо «этажного» воспитателя, за каждым классом закреплён «воспитатель класса» и вместе с ним классный руководитель.

Это еще одна яркая отличительная особенность воспитанника от ученика школы: необходимость уметь или учиться взаимодействовать с определенным кругом людей, выбор которого осуществляется не самим воспитанником. У ученика обычной школы есть только один микросоциум – класс. Однако, это спорное утверждение поскольку для ученика ООО не обязательно поддерживать отношения с одноклассниками в отличие от воспитанников интернатных учреждений, которые долгое время проживают на одной (закрытой) территории.

Микросоциум комнаты представляет собой небольшую группу из четырех ребят, чаще всего обучающихся вместе в одном классе, хотя возможны исключения. Атмосфера, царящая в комнате, существенно влияет на эмоциональное состояние и учебную активность учащихся. Несовместимость характера, интересов или привычек проживающих способна вызвать конфликты и дискомфорт, отрицательно сказываясь на мотивации и успеваемости.

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить отличия образовательных организаций интернатного типа от традиционных массовых школ. Анализ показал, что интернатные учреждения обладают рядом уникальных характеристик, таких как особый режим проживания, интенсивная организация учебной и воспитательной деятельности, повышенная приверженность установленным правилам и нормам, а также особая сплоченность коллектива.

Таким образом, образовательные организации интернатного типа значительно отличаются от массовых школ особенностями организации учебного процесса, воспитания и быта. Выявленные отличия подчеркивают важность комплексного подхода к развитию личности воспитанника в условиях длительного пребывания на закрытых от социума территориях, характеризующихся особым уровнем ответственности за воспитание и социализацию воспитанников. Данное исследование открывает новые горизонты в изучении образовательных организаций интернатного типа, исследовании сосуществования воспитанников и рассмотрении внеучебной деятельности, как важной составляющей, которая влияет на адаптацию внутри учреждения и за его пределами.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

Алексашина А.И. Микросоциумы образовательной организации интернатного типа или «как не быть чужим среди своих?» // Материалы X Международной научной конференции, Донецк, 5–7 ноября 2025 года. Донецк : Донецкий государственный университет, 2025. С. 5–8.

Алексашина А.И. Роль внеучебной деятельности в социализации воспитанников образовательных организаций интернатного типа: теоретический аспект // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Н. Новгород, 27-29 ноября 2025 года. Н. Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2025. С. 23–28.

Беленцов С.И. К вопросу о социально-педагогическом учении Пауля Наторпа // Ученые записки. 2018. № 1 (45). С. 110–117.

Жилина Л.Я. Генезис учреждений интернатного типа в России // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. № 2. С. 107–110.

Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб. : Питер. 2005. 304 с.

Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. Воронеж, 1997. 336 с.

Кондратьев М.Ю. Социально-психологическая служба в образовании. Закрытые образовательные учреждения : учебник для вузов. М. : Юрайт, 2025. 275 с.

Королева Ю.А. Место специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа в системе образовательных учреждений Российской Федерации // Образование и право. 2015. № 1 (65). С. 96–107.

Радина Н.К. Социально-психологический феномен «закрытости» М.Ю. Кондратьева: от «закрытой группы» – к «закрытому обществу» // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 1. С. 45–58.

Султанова И.Х. Функциональные особенности общеобразовательной школы-интерната в современной России // Вестник Башкирского университета. 2007. № 3. С. 163–166.

References

Aleksashina, A.I. (2025). Mikrosotsiumy obrazovatel'noi organizatsii internatnogo tipa ili «kak ne byt' chuzhim sredi svoikh?» [Microsocial groups of an educational organization of a residential type or «how not to be a stranger among your own?»]. In: *Proceedings of the X International Scientific Conference*, 5–8 (In Russian)

Alexashina, A.I. (2025). Rol' vneuchebnoi deyatel'nosti v sotsializatsii vospitannikov obrazovatel'nykh organizatsii internatnogo tipa: teoreticheskii aspekt [The Role of Extracurricular Activities in the Socialization of Students at Boarding Schools: Theoretical Aspect]. In *Priority Directions for Development of Sport, Tourism, Education and Science : Collection of Materials from the VI International Scientific-Practical Conference*. Nizhny Novgorod, National Research University Higher School of Economics, 23–28. (In Russian)

- Belentsov, S.I. (2018). K voprosu o sotsial'no-pedagogicheskom uchenii Paulya Natorpa. [On the Issue of Paul Natorp's Socio-Pedagogical Doctrine]. *Scientific Notes*. 1(45), 110–117 (In Russian)
- Zhilina, L.Ya. (2006). Genezis uchrezhdenii internatnogo tipa v Rossii [Genesis of Intern-Type Institutions in Russia]. *Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute*. (2), 107–110. (In Russian)
- Kondrat'yev, M.Yu. (2005). *Social Psychology of Closed Educational Institutions*. St. Petersburg, 304 p. (In Russian)
- Kondrat'yev, M.Yu. (1997). *Adolescent in a Closed Circle of Communication*. Voronezh, 336 p. (In Russian)
- Kondrat'yev, M.Yu. (2025). *Psychological Service in Education. Closed Educational Institutions*. Moscow. 275 p. (In Russian)
- Korolyova, Yu.A. (2015). Mesto spetsial'nykh uchebno-vospitatel'nykh uchrezhdenii zakrytogo tipa v sisteme obrazovatel'nykh uchrezhdenii Rossiiskoi Federatsii. [Place of Specialized Educational Facilities of Closed Type in the System of Educational Institutions of the Russian Federation]. *Education and law*. 1(65), 96–107. (In Russian)
- Radina, N.K. (2016). Sotsial'no-psikhologicheskii fenomen «zakrytosti» M.YU. Kondrat'eva: ot «zakrytoi gruppy» k «zakrytomu obshchestvu». [Socio-Psychological Phenomenon of 'Closedness' by M.Yu. Kondrat'yev: From 'Closed Group' to 'Closed Society']. *Social psychology and society*. (1), 45–58. (In Russian)
- Sultanova, I.Kh. (2007). Funktsional'nye osobennosti obshcheobrazovatel'noi shkoly-internata v sovremennoi Rossii. [Functional Features of General-Educational Boarding School in Modern Russia]. *Bulletin of the Bashkir University*. (3), 163–166. (In Russian)

Поступила в редакцию 30.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 373.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_68.

FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION IN BOARDING SCHOOLS

Alena I. Aleksashina¹

*Institute for Development of Education Kuzbass¹
Kemerovo, Russia*

¹Postgraduate Student, ORCID ID: 0009-0001-3994-2172, e-mail: A.alex.px@yandex.ru

Abstract. The work is devoted to the study of specific features of boarding-type educational organizations and their differences from mass schools. The classification of types of boarding institutions proposed by various authors has been considered, as well as the specificity of their internal environment. Special attention is paid to issues related to living arrangements, upbringing, and academic workload that are characteristic specifically of closed and semi-closed educational institutions. The obtained results allow identifying distinctive features of boarding institutions which have a significant impact on education, daily life, and social adaptation of foster-children. The findings can be applied in managing educational organizations, developing pedagogical methods, and forming approaches to teaching and educating children who live long-term in specialized establishments. In conclusion, the author emphasizes the importance of an integrated approach when working with children within closed and semi-closed educational institutions, outlining further ways to improve the educational process and enhance the quality of graduates' social adaptation.

Key words: foster-children, boarding educational institution, students, boarding school, closed institutions, microcommunity.

Cite as: Aleksashina, A.I. (2026) Features of the educational process organization in boarding schools. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 68–72. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_68.

Received 30.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 37.022

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_73.

ИНТЕГРАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Евгений Сергеевич Гнедаш¹, Алёна Николаевна Гнедаш²

Ставропольский государственный педагогический институт^{1, 2}
Ставрополь, Россия

¹Аспирант, старший преподаватель кафедры математики, информатики
и цифровых образовательных технологий, e-mail: gnedash.e@mail.ru

²Ассистент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий,
e-mail: gnedash.e@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема снижения учебной мотивации обучающихся в условиях цифровизации образовательного процесса и совершенствования генеративных технологий. Обосновывается интеграция исследовательских практик в школьное образование, выступающая как средство активизации внутренней мотивации. Анализируются результаты эмпирического исследования, согласно которому наблюдается положительное влияние исследовательской деятельности на уровень заинтересованности обучающихся и их познавательный интерес. Делается вывод о высокой эффективности исследовательского подхода в образовании.

Ключевые слова: исследовательские практики, мотивация, учебная мотивация, мотивы учения, исследовательская деятельность, цифровизация образования, генеративные системы.

Для цитирования: Гнедаш Е.С., Гнедаш А.Н. Интеграция исследовательских практик в школьное образование как средство активизации внутренней мотивации обучающихся // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 73–77. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_73.

Введение

В условиях активного создания, распространения и использования интеллектуальных и генеративных систем, способных создавать тексты, генерировать видео- и аудиовизуальные материалы, моделировать различные исследования и эксперименты, проводить статистику по результатам изучения того или иного вопроса, той или иной темы проблема учебной мотивации приобретает новое содержание. Потенциал цифровых технологий и облачных оболочек широко известен на сегодняшний день. Активное применение данных технологий и оболочек существенно уменьшает необходимость самостоятельного познания ряда процессов, а также прикладывания усилий со стороны обучающихся. Одним из следствий распространения данной тенденции стал пересмотр взглядов на обучение, то есть смещение акцента с познания на потребление готового результата,

полученного в результате использования технологии. Все это приводит к снижению внутренней мотивации, редукции познавательного интереса и формированию поверхностных представлений об изучаемых явлениях. Указанная тенденция особенно сильно затрагивает школьную среду, в которой главным является ориентация на отметки, а критическое осмысление изучаемого материала либо находится на периферии, либо отсутствует вовсе.

Таким образом, проблема активизации внутренней мотивации и, как следствие, переосмысление подходов к построению учебного процесса приобретают не только педагогическое, но и социальное значение. Перед педагогами встала проблема, решение которой зависит от определения новых подходов, которые не просто компенсируют влияние технологических решений, но и трансформируют сам процесс обучения, а именно помогут сделать деятельность

обучающихся осмысленной. Одним из способов решения данной проблемы выступает интеграция исследовательских практик, которая предполагает проведение реальных учебных исследований с целью приобретения практических навыков при изучении отдельных тем и разделов.

Исследовательская деятельность – это компонент образовательного процесса проблемно-поискового характера. Следовательно, она включает в себя определение вопроса, постановку проблем исследования, формулировку возможных вариантов решения, реализацию самого исследования, анализ и интерпретацию результатов. Исследовательская деятельность, в отличие от репродуктивных форм обучения, требует активного участия, формирует способности устанавливать причинно-следственные связи и делать конструктивные выводы [1].

В условиях активного использования генеративных систем исследовательская деятельность выполняет не только мотивирующую функцию, но и рефлексивно-переосмысляющую. Погружение в исследование дает возможность осознать ограниченность решений, которые предлагает автоматизированная система (указанная ограниченность выражается в отсутствии критического анализа, подтверждения достоверности и возможностей системы). Активное использование исследовательских практик приводит к тому, что обучающиеся начинают воспринимать учебный процесс как способ самостоятельного получения и осмысления знаний, что особенно важно для развития устойчивой учебной мотивации. Соответственно, необходимо установить эффективность формирования упомянутой мотивации и проследить динамику ее становления в условиях интеграции исследовательских навыков. Более того, итоги изысканий, изложенных в статье, создают предпосылки для

переосмысления традиционных педагогических моделей и перехода к применению стратегий, основанных на принципах исследовательской деятельности.

Результаты

Несмотря на значительное количество работ (таких ученых, как Л.И. Божович, А.М. Василькова, С.С. Иванова, О.С. Гребенюк, Е.П. Ильина, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман, А.К. Маркова), в которых рассмотрены вопросы как теоретического, так и эмпирического характера, тема механизмов формирования рассматриваемой мотивации к обучению освещена весьма однобоко: в основном указанную мотивацию свели к системе внутренних побуждений, обуславливающих степень заинтересованности в учебной деятельности. Однако в современных условиях ее структура существенно изменилась; связано это в первую очередь с расширением круга факторов, ставших доминирующими среди истинных внутренних мотивов, а также с усложнением взаимодействия между компонентами указанной мотивации.

В настоящее время учебная мотивация не может рассматриваться вне медиакомпонента, цифровых платформ и генеративных технологий, которые и являются основой когнитивных и поведенческих паттернов современных подростков [5]. Наблюдения, осуществленные во время преподавания, позволяют констатировать тот факт, что значительная часть обучающихся ориентирована на получение быстрого результата; для них характерны снижение заинтересованности в интеллектуальных усилиях и увеличение числа доминирующих внешних стимулов, не подкрепленных вниманием к самому учебному процессу.

Факторы, влияющие на формирование учебной мотивации современных школьников, представлены в таблице.

Учебная мотивация и формирующие ее факторы

Фактор	Характеристика	Содержание
Медиазависимость	Высокая доступность краткого, эпизодического, визуально насыщенного контента (вызывает привыкание)	Формирование клипового мышления; ухудшение устойчивости, усидчивости; возникновение потребности в быстром ответе без глубокого анализа
Генеративные технологии	Использование систем, позволяющих генерировать тексты, видео- и аудиоконтент, решать задачи и проводить исследования	Снижается потребность в выполнении самостоятельной работы, исследовании; формируется зависимость от генеративных систем, нарушаются мыслительные процессы
Социально-экономические условия	Насаждение представлений о том, что материальное и духовное благополучие не требует наличия образования	Утрата восприятия образования как средства личностного и профессионального самоопределения и самореализации
Тип образовательной среды	Преобладание репродуктивных методов обучения без учета потребностей в анализе, синтезе и самовыражении	Снижение познавательного интереса, доминирование внешних мотивов (оценки, контроля), отсутствие возможностей для самореализации
Личностные особенности	Уровень развитости саморегуляции, познавательных интересов и индивидуальных потребностей	Формирование способностей к поддержанию внутренней мотивации и преодолению знаковых трудностей
Направленность учебного процесса	Использование различных форматов подачи учебного материала	Определение степени вовлеченности обучающихся в учебный процесс, сформированности внутренней мотивации, понимания «смысла» учения

Анализ современных исследований [2; 3] и собственной педагогической практики позволяют заключить: у современных школьников в структуре учебной мотивации преобладают внешние и ситуативные мотивы, которые проявляются в получении минимально достаточного результата, ориентации на формальные показатели успеваемости, а также избегании провала. При этом доля познавательных мотивов, определяющих реальную заинтересованность в обучении и получении знаний, имеет тенденцию к снижению. Одной из причин, обуславливающих возникновение данной ситуации, является стремительное развитие цифровых технологий (в частности, платформ, ориентированных на быстрый ответ, развлекательный контент). Образовательная система не всегда успевает адекватно отреагировать на технологические изменения, поэтому процесс апробации, методического сопровождения приобретает отстающий и фрагментарный характер. В результате этого возникает разрыв между современными актуальными когнитивными практиками обучающихся и превалированием традиционных педагогических подходов в образовании.

Одним из педагогических средств, не утративших свою актуальность в условиях цифровизации образования, выступает, как следует из сказанного выше, исследовательская деятельность. Мы не ставим под сомнение значимость технологий и самого процесса цифровизации образования: напротив, считаем, что они обладают громадным потенциалом, поскольку могут выступать как средство повышения доступности и увеличения вариативности обучения. Необходимо правильно использовать новые технологии и системы, чтобы не допустить подмены самостоятельной познавательной деятельности оперированием готовым результатом.

Специфика исследовательской деятельности состоит в организации процесса на основе проблемности, поисковой активности и практической направленности, благодаря чему обучающиеся осмысленно конструируют знания. Исследовательские практики не противостоят цифровым технологиям в целом и генеративным системам в частности; эти технологии следует интегрировать с указанными практиками и придерживаться при этом методически обоснованных решений.

Технологии и генеративные системы, используемые в исследовательских практиках, выступают вспомогательным инструментом реализации последних, а не основным источником получения результата. Генеративные системы и технологии могут быть применены для определения направления исследования, постановки проблемы, прогноза результата, подкрепленного с помощью необходимого инструмента, материалов и оборудования. При этом основным остается деятельностный характер обучения, т.е. весь исследовательский процесс должен быть реализован с опорой на реальные действия, наблюдения и эмпирический опыт.

Погружение в практическую деятельность, выполнение реальных действий, а не ожидание генерированного ответа, позволяет обучающимся понять прикладную значимость изучаемого материала. При этом существенно трансформируется мотивационная

структура учебной деятельности, внешние стимулы, предполагающие направленность на оценку, контроль, требования и поощрения, постепенно уступают место внутренним побуждениям, основанным на познавательном интересе, важности интеллектуальной самостоятельности и переживании «ситуации успеха».

С целью подтверждения представленного теоретического анализа было организовано опытно-практическое исследование. Цель его заключалась в определении значимости интеграции исследовательских практик для формирования учебной мотивации обучающихся. Базу исследования составили ученики 9 классов (по 20 человек в каждом) из общеобразовательного учреждения, при заинтересованности административного управления учреждения, а также учителя математики, совмещающий преподавание математики и физики. План реализации был отработан совместно с преподавателем и включал элементы проектно-исследовательской деятельности.

С целью подтверждения значимости и объективности результатов проекта были сформированы группы респондентов: экспериментальная и контрольная. В контрольной группе образовательный процесс осуществлялся согласно традиционной модели, строго по плану. В экспериментальной пришлось немного изменить логику подачи материала: в рамках изучения темы было организовано целенаправленное включение обучающихся в исследовательскую деятельность. Совместно с обучающимися проводились мини-исследования. При этом разрешалось использовать цифровые технологии и генеративные инструменты, но они не должны были выдавать конечный результат и обуславливать исследование в целом. Их разрешалось применять в качестве вспомогательного инструмента (для уточнения направленности работы, подбора оборудования, моделирования и анализа данных), а также «консультативного помощника». Принципиальным условием являлось воплощение в жизнь этапов с использованием реальных объектов и приборов.

Для диагностики уровня учебной мотивации и установления динамики применялись метод педагогического наблюдения и анализ учебной активности до начала эксперимента и после проведения ряда занятий, во время которых осуществлялись исследовательские практики. Оценка уровня сформированности рассматриваемой мотивации проводилась по показателям познавательной заинтересованности, степени самостоятельности, уровню вовлеченности, а также ориентации обучающихся на результат и процесс изучения. В итоге можем отметить положительную динамику и явный интерес к предмету и исследованиям у обучающихся экспериментальной группы. В указанной группе была выражена доля обучающихся с высоким уровнем внутренней мотивации, которая проявлялась в стремлении стать участником исследования, самостоятельно найти решение, выдвигать свои предположения; в увлеченности изучением материала и погружении в само исследование. В то же время в контрольной группе изменений в структуре учебной мотивации не было выявлено. Нельзя утверждать, что показатели успеваемости были неудовлетворительными, но внешние

мотивы, связанные с выполнением требованием и ориентацией на оценку, доминировали.

Выводы

Традиционные модели обучения, основанные исключительно на предоставлении готовых решений, в современных условиях (в частности, при интенсивном развитии цифровой среды) перестают быть эффективными, особенно в деле формирования внутренней мотивации ученика.

В условиях стремительного развития технологий важной задачей системы образования, а именно учителей, становится не просто передача знаний, готовых решений, результатов исследований, а построение обучения таким образом, чтобы ребенок сам мог использовать получаемые знания на практике, т. е. необходимо перейти от знаниевой парадигмы к деятельностно-исследовательской.

Интеграция исследовательских практик и образовательного процесса приведет к качественной трансформации: внутренние мотивы у ученика

возобладают над внешними, возрастет уровень самостоятельности; учебная деятельность станет более осмысленной.

В заключение отметим, что объединение исследовательских практик и системы школьного образования посредством использования цифровых технологий при сохранении приоритета практико-ориентированной и осмысленной учебно-познавательной деятельности – важный фактор интенсификации внутренней мотивации обучающихся. На наш взгляд, указанное сочетание формирует у обучающихся потребность в самостоятельном поиске информации, изучении и решении поставленных задач, что соответствует требованиям, предъявляемым правительством и обществом, к образовательным результатам.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Гнедаш Е.С. Исследовательская деятельность учащихся как условие формирования мотивации к учению // Общество и личность: идеи гуманизма в условиях глобальной турбулентности: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, Ставрополь, 17 мая 2024 года. Ставрополь, 2024. С. 37–40. EDN TEDBAA.
2. Карпова Е.В. Креативность и мотивация достижения как субъектные детерминанты учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 132–139. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10462. EDN GQHNA.
3. Мерикина М.А. Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22, № 1. С. 21–32. DOI: 10.17759/bppe.2025220103. EDN VGURWZ.
4. Недосекина А.О. Онлайн-обучение как зона риска и роста для образовательных организаций // Человеческий потенциал : личность, деятельность, образование : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 16 декабря 2022 года. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. С. 72–76. EDN GYINHM.
5. Чилингарова Д.Н. Теоретическая модель исследования мотивации старшеклассников в условиях онлайн-обучения // Caucasian Science Bridge. 2024. Т. 7, № 1 (23). С. 103–110. DOI: 10.18522/2658-5820.2024.1.9. EDN VULGEZ.

References

1. Gnedash, E.S. (2024) Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashechikhsya kak uslovie formirovaniya motivatsii k ucheniyu. In: Obshchestvo i lichnost': idei gumanizma v usloviyakh global'noi turbulentnosti: materialy XII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Stavropol', 17 maya 2024 goda. Stavropol', pp. 37–40. (In Russian)
2. Karpova, E.V. (2019) Kreativnost' i motivatsiya dostizheniya kak sub"ektnye determinanty uchebnoi deyatel'nosti. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. 4 (109), 132–139. DOI 10.24411/1813-145X-2019-10462. (In Russian)
3. Merikova, M.A. (2025) Osobennosti vozrastnykh izmenenii akademicheskoi motivatsii podrostkov pri raznykh formakh obucheniya. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. 22 (1), 21–32. Available from: doi:10.17759/bppe.2025220103. (In Russian)
4. Nedosekina, A.O. (2023) Onlain-obuchenie kak zona riska i rosta dlya obrazovatel'nykh organizatsii. In: *Chelovecheskii potentsial: lichnost', deyatel'nost', obrazovanie: sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 72–76. (In Russian)
5. Chilingarova, D.N. (2024) Teoreticheskaya model' issledovaniya motivatsii starsheklassnikov v usloviyakh onlain-obucheniya. *Caucasian Science Bridge*. 1(23), 103–110. Available from: doi:10.18522/2658-5820.2024.1.9 (In Russian)

Поступила в редакцию 05.05.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 37.022

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_73.

INTEGRATION OF RESEARCH PRACTICES INTO SCHOOL EDUCATION AS A MEANS OF ACTIVATING INTRINSIC MOTIVATION

Evgeniy S. Gnedash¹, Alyona N. Gnedash²

Stavropol State Pedagogical Institute^{1, 2}
Stavropol, Russia

¹Postgraduate Student, Senior Lecturer of the Department of Mathematics, Computer Science
and Digital Educational Technologies, e-mail: gnedash.e@mail.ru

²Lecturer of the Department of Mathematics, Computer Science and Digital Educational Technologies,
e-mail: gnedash.e@mail.ru

Abstract. This article addresses the problem of declining student motivation in the context of digitalization of the educational process and the advancement of generative technologies. It also explores the integration of research practices into school education as a means of enhancing intrinsic motivation. An analysis of empirical research findings demonstrates a positive impact of research activities on student engagement and cognitive development. The conclusion demonstrates the high effectiveness of the research approach in education.

Key words: research practices, motivation, academic motivation, learning motives, research activities, digitalization of education, generative systems.

Cite as: Gnedash, E.S., Gnedash, A.N. (2026) Integration of research practices into school education as a means of activating intrinsic motivation. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 73–77. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_73.

Received 05.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_78.

ИНТЕГРАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Егор Андреевич Поторочин¹

*Удмуртский государственный университет¹
Ижевск, Россия*

¹Аспирант 3-го курса, преподаватель кафедры теории и методики технологического
и профессионального образования, ORCID ID: 0009-0008-4375-2460, e-mail: izeg98@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается интегративное мышление как важнейший компонент профессионального мышления современного педагога. Раскрывается сущность понятия «интегративное мышление» в контексте педагогической деятельности. Особое внимание уделено дифференциации понятий «интегративное мышление» и «системное мышление». Установлено, что если системное мышление базируется на общей теории систем и фокусируется на выявлении структурно-иерархических связей, то интегративное мышление опирается на теорию педагогической интеграции и направлено на установление как горизонтальных, так и вертикальных межпредметных связей. Сделан вывод, что интегративное мышление теснее связано с решением конкретных практических задач и реализацией принципа «живого знания», где теория и практика проникают друг в друга, создавая новое единство; выступает качеством профессионального мышления, обеспечивающим способность к целостному восприятию педагогической действительности и синтезу разнородной информации для решения профессиональных задач. Указана необходимость целенаправленного формирования интегративного мышления в процессе профессиональной подготовки педагогов через внедрение интегративно-педагогической деятельности, решение межпредметных задач и проектную работу.

Ключевые слова: интегративное мышление, системное мышление, профессиональное мышление учителя, педагогическая интеграция, интегративный подход, системный подход, целостность педагогического процесса, педагогическое образование, высшая школа, подготовка учителя.

Для цитирования: Поторочин Е.А. Интегративное мышление как составляющая мышления педагога // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 78–84. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_78.

Введение

Развитие системы образования сегодня зависит от целого ряда тенденций. Некоторые из них имеют глобальный характер, другие характерны только для российской действительности. Так, одной из общих для мира тенденций можно назвать дихотомию «интеграция/дифференциация». Во все большем числе исследований указывается на необходимость применения интегративного подхода при реализации процесса обучения в высших учебных заведениях для того, чтобы развить у молодых людей важные компетенции, выходящие за рамки узкоспециализированных курсов и дисциплин [21].

Система образования преследует среди прочих две цели – социализации и индивидуализации. В рамках первой цели происходят интеграция

человека и социума, превращение индивида в часть общественной системы, в рамках второй обеспечивается реализация субъекта в качестве личности, проявления индивидуальности, выделение человека из ряда других людей. Оба этих процесса (интеграция и дифференциация) часто протекают одновременно и связаны с двумя типами мышления.

Целью данной статьи является исследование понятия «интегративное мышление» применительно к профессиональной деятельности педагога и выявление ключевых характеристик данного мышления.

В современных условиях, когда педагогу необходимо учитывать и требования ФГОС, и запросы обучающихся и их родителей, и особенности цифровой трансформации образования, а также необходимость в интеграции традиционных и инновационных

педагогических технологий, особенно актуальной становится проблема формирования специфического профессионального мышления педагога. На наш взгляд, наличие интегративного мышления – один из способов, дающий возможность ответить на актуальные вызовы и эффективно решать многоплановые задачи в условиях информационной насыщенности и неопределенности.

В. С. Безрукова справедливо отмечает: педагогическая интеграция – это «разновидность научной интеграции, осуществляемая в рамках педагогической теории и практики» [3, с. 19]. Суть такого явления кроется в установлении связей и отношений педагогическими средствами для реализации педагогических целей.

Таким образом, интегративное мышление – это способность, которая позволяет педагогу выстраивать целостное видение образовательного процесса, т. е. объединять разрозненные элементы (превращать их в системное единство).

Основные методы исследования понятийной составляющей интегративного мышления – контент-анализа; системный, сравнительно-сопоставительный, терминологический и контекстологический анализ; обобщение и систематизация.

Результаты

Понятие «интегративное мышление» вошло в педагогическую науку сравнительно недавно. Долгое время интеграция воспринималась как общенаучный процесс, естественно протекающий в крупных системах, затем применительно к системе образования была осмыслена и описана педагогическая интеграция. В философии интеграция трактуется как «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разрозненных частей и элементов» [19, с. 210]. Для Н.К. Чапаева, одного из видных исследователей явления интеграции, педагогическая интеграция в самом широком смысле – это «процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности» [20, с. 216]. Одна из основных характеристик интеграции – это ее триединая роль: интеграцию можно рассматривать в качестве принципа, процесса, результата (раздельно или в совокупности этих ролей).

В начале XXI в. можно было встретить термин «интегральное мышление». Так, в работе Е.О. Галицких дается следующее определение этого понятия: «Интегральный стиль профессионального мышления – это качественно новый, сформированный образованием процесс познавательной деятельности студента» [7]. В этой работе также приводятся основные характеристики данного типа мышления (интегративность; системность теоретических и практических знаний, которая «выражается в осмысленности, целесообразности, личностно-индивидуальном характере отражения педагогической действительности, проявляется в вариативности решения профессиональных проблем, развивается в условиях интегративно организованного образовательного процесса, выступает в качестве предпосылки профессионально-личностного становления будущего педагога

и объективируется в индивидуальной концепции педагогической деятельности» [7]).

Н.С. Яковенко и О. В. Махинова рассуждают о креативных формах мышления педагога высшей школы, который сталкивается с многочисленными вызовами информационного общества. В такой ситуации педагог адаптирует традиционные теоретические подходы к процессу обучения и практические наработки к «велению времени». В данном случае подразумевается именно интеграция подходов, связанная с необходимостью выработки, как выражаются авторы, интегрально-креативного стиля мышления [21].

Интегративное мышление нередко воспринимается и как основа проявления интеграции, и как ее результат [17, с. 50]. Оно характеризуется высоким уровнем осознанности и креативности. В данном случае последняя выступает неотъемлемым признаком указанного мышления, поскольку процесс объединения разнородных элементов в качественно новое целое всегда требует применения творческого подхода. Так, например, говоря о формировании интегративного мышления у мастеров профессионального обучения, В.Т. Сопегина предлагает систему узкопредметных, межпредметных и метапредметных задач, составляющих матрицу. Высшим критерием уровня усвоения в предложенной модели считается творческий уровень, на котором учащийся демонстрирует единство знаний и мыслительной деятельности [16].

В интегративном мышлении обнаруживается свойство диалектичности и вариативности, то есть умение видеть возможности, мыслить вне стереотипов, сравнивать противоположные точки зрения и находить возможные пути их интеграции [1].

Таким образом, интегративное мышление педагога можно определить как качество профессионального мышления, обеспечивающее способность к целостному восприятию педагогической действительности, установлению смысловых и функциональных связей между различными компонентами образовательного процесса, синтезу разнородной информации для решения профессиональных задач.

В структуре рассматриваемого мышления можно выделить следующие компоненты:

1. Мотивационно-ценностный. Он отражает направленность личности на интегративную деятельность. Включает в себя осознание ценности целостного знания; потребность в установлении связей между различными областями педагогической реальности; интерес к поиску нестандартных решений; стремление к самоактуализации и саморазвитию через синтез теории и практики.

2. Содержательный. Он представляет собой систему знаний, в которую входят знание методологии интеграции (принципов, подходов, уровней); знание содержания различных дисциплин, готовое к синтезу; владение понятийным аппаратом, позволяющим осуществлять «перевод» знаний из одной области в другую [19; 17]. Обеспечивает «рост системности знаний и их уплотненность» [4].

3. Операционно-деятельностный. Включает в себя владение способами и приемами интегративной деятельности, т. е. умение анализировать объект с разных точек зрения; устанавливать межпредметные

и внутрипредметные связи, осуществлять перенос знаний и методов из одной сферы в другую, конструировать интегративные модели, курсы, уроки; решать интегративно-педагогические задачи. Это «технологическая» сторона мышления, реализуемая в деятельности.

4. Рефлексивно-оценочный. Обеспечивает способность к осмыслению, анализу и коррекции собственной интегративной деятельности. Проявляется в умении оценить полученный продукт (урок, проект, модуль), выявить его сильные и слабые стороны, понять причины успеха или неудачи интеграции, скорректировать свои действия. Связан, как следует из названия, с самооценкой и профессиональной рефлексией.

В научной литературе понятия «интегративное мышление» и «системное мышление» часто

являются смежными, подразумевают друг друга. В ряде статей указано, что интегративный подход применяется для развития системного мышления [12; 14; 15], в других же отмечается, что системный подход становится фактором развития интегративного мышления [10]. Е.Ю. Филимонова, например, при исследовании критерия сформированности системного мышления выделяет такие его компоненты, как мотивационный, теоретический, интегративный и креативный. Их наличие указывает на присутствие интегративной составляющей в структуре системного мышления [18], поэтому возникают трудности с дифференцированием системного и интегративного мышления.

Различия, существующие между системным и интегративным мышлением, представлены в таблице.

Различия между системным и интегративным мышлением

Основные позиции	Системное мышление	Интегративное мышление
Ключевые признаки	Системность – одно из свойств образовательного процесса	Интеграция – один из основополагающих принципов педагогической деятельности
Базовый научный метод	Оперирование знаниями, происходящее через анализ объекта, выделение элементов и их взаимосвязей	В основе взаимодействия со знанием – синтез из различных дисциплин, создание нового целостного знания
Фокус-компонент	На иерархии отношений уже сформированных объектов внутри системы	На выстраивании связей, переходов, взаимопроникновении
Тип связей	Понимание объекта как системы; выявление его структуры, иерархии, функций элементов	Объединение разнородных элементов, образующих в итоге определенную целостность; установление связей между различными областями знания или в рамках одной области
Основная задача	Обеспечение восприятия образовательного процесса как системы; управление педагогическими системами	Обеспечение целостности содержания образования, реализации межпредметных связей; создание нового путем интеграции различных явлений, понятий, объектов педагогики
Исходные основания	Общая теория систем, системный подход в философии и педагогике (см. работы В.Г. Афанасьева [2]; И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина [6]). Базируются на идее структурности, иерархичности и функциональности	Теория педагогической интеграции (см. труды В.С. Безруковой, Н.К. Чапаева); концепция целостности человека и многомерности образовательного процесса. Базируются на идее синтеза, взаимопроникновения и дополнительности
Основные принципы	Принцип системности, иерархичности, структурности, множественности описания, целостности (как свойства системы)	Принцип интеграции, дополнительно-сти, синергии, межпредметности и внутрипредметной связи
Характер связи теории с практикой	Теория выступает как модель, описывающая структуру практики. Практика рассматривается как объект приложения системного анализа для оптимизации образовательного процесса и управления им	В соответствии с концепцией «живого знания» В.П. Зинченко [9]: теория и практика проникают друг в друга. Практика выступает источником новых смыслов и проверки интегративных гипотез. Результат – интегративное знание, которое можно применять в неожиданных педагогических ситуациях
Тип связи между компонентами	Вертикальные (иерархические) и горизонтальные структурные связи. Условно можно назвать связи управляющими, устанавливающими отношения между элементами, координирующими их	Горизонтальные (межпредметные и внутрипредметные) связи. Связи взаимопроникновения и взаимообогащения. Образуются интегративные узлы, ведущие к эмерджентности (появлению нового качества)

Основные позиции	Системное мышление	Интегративное мышление
Подходы к развитию, формированию	Через анализ и декомпозицию системы, моделирование ее структуры, оптимизацию связей, функциональный анализ. Развитие понимается как усложнение системы	Через создание интегративных моделей обучения, интегрированных курсов, решение межпредметных задач, проектную и исследовательскую деятельность, погружение в диалог культур
Характер деятельности субъекта	Субъект выступает как аналитик, конструктор, наблюдатель, управляющий. Его деятельность направлена на выявление структуры, упорядочивание элементов и обеспечение функционирования целого в заданных параметрах	Субъект выступает творцом новых смыслов, «мостом» для передачи знаний о разных педагогических феноменах. Деятельность носит эвристический, синтезирующий, диалогичный характер
Основные детерминанты	Цель системы, функция, внешняя среда, управленческая задача, эффективность, заданный результат	Личность, культура, контекст, ценностно-смысловые ориентиры, проблема (исследовательская, профессиональная), внутренняя мотивация к синтезу

Самое главное различие двух типов мышления заключается в методологическом аппарате и используемых в рамках них подходах (системном и интегративном; на их основе выстраивается образовательный процесс и создаются новые компоненты этого процесса). Системное мышление базируется на общей теории систем и системном подходе, тогда как интегративное мышление опирается на теорию интеграции, разработанную в педагогике и дидактике (см. работы М.Н. Берулавы [4], В.С. Безруковой [3], А.Я. Данилюка [8], Н.К. Чапаева [20]).

Исследователи подчеркивают, что формирование интегративного мышления должно происходить целенаправленно во время профессиональной подготовки педагогов. Н.К. Чапаев вводит понятие «интегративно-педагогическая деятельность» и определяет ее как специфический вид педагогической деятельности, «в ходе которой целенаправленно актуализируются и решаются те или иные интегративные задачи в области образовательно-воспитательной теории и практики» [20, с. 233].

Системное мышление ориентировано преимущественно на выявление структурно-иерархических связей внутри системы. Интегративное же мышление в основном направлено на установление горизонтальных связей: междисциплинарных, межпредметных или внутрипредметных. Как отмечают исследователи Е.Н. Пузанкова и Н.В. Бочкова, педагогическую интеграцию можно рассматривать как высшую форму взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), «которой присущи нерасторжимость компонентов, новая объективность – монообъект, новая структура, новые функции вступающих в связь объектов (основание для определения специфических характеристик интеграции как высшей формы взаимосвязи)» [13]. Интегративное мышление акцентирует внимание именно на взаимопроникновении различных областей знания.

Результатом первого мышления выступает формирование системного представления об объекте, или его модели, второго – новое интегративное знание: интегративное занятие, модуль, междисциплинарное единство и т.д. Отдельно исследователи выделяют в рамках профессионального образования особую категорию интегративного результата; под

последним понимают «конечный итог образовательного процесса, который объединяет в себе комплекс компетентностей и качеств выпускника», характеризующий его профессиональные возможности [11]. Кроме того, интегративное мышление теснее связано с решением конкретных практических задач педагогической деятельности, чем системное (которое часто используется на этапе проектирования педагогических систем).

К основным сходствам интегративного и системного мышления можно отнести, во-первых, наличие комплексного, целостного взгляда на образовательный процесс, предполагающего преодоление фрагментарности знания (это сходство обусловлено иерархичностью образования, его структурой и принципами существования), во-вторых, восприятие как отдельного педагогического явления или объекта, так и образовательного процесса в целом.

Выводы

Итоги проведенного анализа позволяют утверждать, что интегративное мышление представляет собой важнейшую составляющую профессионального мышления педагога, обеспечивающую целостность восприятия образовательного процесса и эффективность решения профессиональных задач. Интегративное и системное мышление имеют ряд общих характеристик (целостность восприятия, системность), но различаются по направленности, методологической основе оперирования знаниями, результату. Современный педагог должен владеть как системным (для понимания образовательного процесса как четкой структуры, управления ею), так и интегративным мышлением (для реализации межпредметных связей, создания интегративных занятий, синтеза знаний). Формирование интегративного мышления должно стать одной из приоритетных задач профессиональной педагогической подготовки. Ее решение будет благоприятствовать подготовке учителя, способного эффективно работать в условиях современного, динамичного образования.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Андрияшина Л.М. Культура и стиль : педагогическая тональность. Екатеринбург : Изд-во Ин-та развития образования, 1993. 188 с.
2. Афанасьев В.Г. Человек : общество, управление, информация : опыт системного подхода. М. : URSS, 2013. 202 с.
3. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Свердловск : СИПИ, 1991. 182 с.
4. Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах // Теоретические основы процесса обучения в средних профтехучилищах. М. : Педагогика, 1994. С. 3–15.
5. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
6. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.
7. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2002. 43 с.
8. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2004. 440 с.
9. Зинченко В.П. Живое Знание : психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Часть I. Самара, 1998. 216 с.
10. Камалеева А.Р. Системный подход в педагогике // Ped.Rev. 2015. № 3 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike> (дата обращения: 26.02.2026).
11. Кутовая А.С., Осипова С.И. О формировании интегративного результата профессионального образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 12А. С. 418–426.
12. Лопаткин В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования. Барнаул, 2000. 162 с.
13. Пузанкова Е.Н., Бочкова Н.В. Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–13.
14. Сахарова Н.В. Интегративный подход как условие развития системного мышления обучающихся на уроках математики. URL: murom-school19.ucoz.ru (дата обращения: 20.02.2026).
15. Сердюкова Е.Я., Киреева Е.И. Интегративная основа педагогической деятельности преподавателя технических дисциплин // Состояние и перспективы развития агропромышленного комплекса. 2020. С. 125–127. Не хватает номера издания
16. Сопегина В.Т. Формирование интегративного мышления у мастеров профессионального обучения // Среднее профессиональное образование. 2010. № 9. С. 46–48.
17. Федотова Т.Ю. Формирование интегративного мышления студентов-музыкантов педагогического колледжа // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2021. Т. 23, № 77. С. 48–56.
18. Филимонова Е.Ю. Разработка критериев и показателей результативности формирования системного мышления студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, № 3. С. 88–95.
19. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и [др.]. М. : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
20. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция : методология, теория, технология : монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 372 с.
21. Яковенко Н.С., Махинова О.В. Интегрально-креативный стиль мышления как основа педагогического творчества // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integralno-kreativnyy-stil-myshleniya-kak-osnova-pedagogicheskogo-tvorchestva> (дата обращения: 02.03.2026).
22. Shrensen M.T., Stenalt M.H. Teachers' approaches to interdisciplinary teaching and learning initiatives in disciplinary programmes : a scoping review // International Journal for Academic Development. 1-24. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2552280>.

References

1. Andryukhina, L.M. (1993) *Kul'tura i stil': pedagogicheskaya tonal'nost'* [Culture and style: pedagogical tone]. Ekaterinburg, Institute for the Development of Education. 188 p. (In Russian)
2. Afanas'ev, V.G. (2013) *Chelovek: obshchestvo, upravlenie, informatsiya: opyt sistemnogo podkhoda* [Man: society, management, information: the experience of a systematic approach]. Moscow, URSS. 202 p. (In Russian)
3. Bezrukova, V.S. (1991) *Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoi teorii i praktike* [Integration processes in pedagogical theory and practice]. Sverdlovsk, SIPI. 182 p. (In Russian)
4. Berulava, M.N. (1994) Integration of the content of general and vocational education in vocational schools. In: *Theoretical foundations of the learning process in secondary vocational schools*. Moscow, Pedagogika, pp. 3–15. (In Russian)
5. Bibler, V.S. (1989) *Kul'tura. Dialog kul'tur (opyt opredeleniya)* [Dialogue of cultures (experience of definition)]. *Voprosy Filosofii*. (6), 31–42. (In Russian)

6. Blauberg, I.V., Yudin, E.G. (1973) *Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [Formation and essence of the systemic approach]. Moscow, Nauka Publ. 270 p. (In Russian)
7. Galitskikh, E.O. (2002) *Integrativnyi podkhod kak teoreticheskaya osnova professional'no-lichnostnogo stanovleniya budushchego pedagoga v universitete*. Avtoreferat diss. d-ra ped. nauk [An integrative approach as a theoretical basis for the professional and personal development of a future university teacher Grand PhD ped. sci. abs. diss.]. St-Peterburg, 2002. 43 p.
8. Danilyuk, A.YA. (2004) *Teoriya integratsii obrazovaniya* [Teoriya integratsii obrazovaniya]. Rostov-na-Donu, Izd-vo RGPU. 440 p. (In Russian)
9. Zinchenko, V.P. (1998) *Zhivoe Znanie: psikhologicheskaya pedagogika: Materialy k kursu lektzii. Chast' I* [Living Knowledge: psychological pedagogy: Materials for a course of lectures. Part I]. Samara, 216 p. (In Russian)
10. Kamaleeva, A.R. (2015) Sistemnyi podkhod v pedagogike [System approach in pedagogics]. *Pedagogical Review*. 2015. 3 (9). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-pedagogike> [Accessed 26th February 2026]. (In Russian)
11. Kutovaya, A.S., Osipova, S.I. (2023) O formirovanii integrativnogo rezul'tata professional'nogo obrazovaniya [About the formation of an integrated outcome of professional education] *Pedagogicheskii zhurnal*. 13 (12A), 418–426. (In Russian)
12. Lopatkin, V.M. (2000) *Integratsionnye protsessy v regional'noi sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya* [Integration processes in the regional pedagogical education system]. Barnaul. 162 p. (In Russian)
13. Puzankova, E.N., Bochkova, N.V. (2009) Sovremennaya pedagogicheskaya integratsiya, ee kharakteristiki [Modern pedagogical integration, its characteristics]. *Education and Society*. (1), 9–13. (In Russian)
14. Sakharova, N.V. *Integrativnyi podkhod kak uslovie razvitiya sistemnogo myshleniya obuchayushchikhsya na urokakh matematiki* [Integrative approach as a condition for the development of systemic thinking of students in mathematics lessons]. Available from: murom-school19.ucoz.ru [Accessed 20th February 2026]. (In Russian)
15. Serdyukova, E.Ya., Kireeva, E.I. (2020) The integrative basis of pedagogical activity of a teacher of technical disciplines. In: The state and prospects of development of the agro-industrial complex, pp. 125–127. (In Russian)
16. Sopegina, V.T. (2010) Formirovanie integrativnogo myshleniya u masterov professional'nogo obucheniya [Forming integrative thinking of vocational education trainers]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education]. (9), 46–48. (In Russian)
17. Fedotova, T.Y. (2021) Formirovanie integrativnogo myshleniya studentov-muzykantov pedagogicheskogo kolledzha [Development of integrative mentality of the musician students in the context of the pedagogical college]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 23 (77), 48–56. Available from: doi: 10.37313/2413-9645-2021-23-77-48-56 (In Russian)
18. Filimonova, E.Y. (2024) Razrabotka kriteriev i pokazatelei rezul'tativnosti formirovaniya sistemnogo myshleniya studentov [Development of operational thinking of future economists in the context of teaching the discipline "Foreign language"]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*. 30 (3), 88–95. (In Russian)
19. Il'ichev, L.F. (1983) *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya. 840 p. (In Russian)
20. Chapaev, N.K. (2019) *Pedagogicheskaya integratsiya: metodologiya, teoriya, tekhnologiya* [Pedagogical integration: methodology, theory, technology]. Ekaterinburg, Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. 372 p. (In Russian)
21. Yakovenko, N.S., Makhinova, O.V. (2015) Integral'no-kreativnyi stil' myshleniya kak osnova pedagogicheskogo tvorchestva [Integrative-creative style of thinking as the basis of pedagogical creativity]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. (2-2). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/integralno-kreativnyy-stil-myshleniya-kak-osnova-pedagogicheskogo-tvorchestva> [Accessed 02th March 2026]. (In Russian)
22. Smrensen, M.T., Stenalt, M.H. Teachers' approaches to interdisciplinary teaching and learning initiatives in disciplinary programmes : a scoping review. *International Journal for Academic Development*. (1-24). Available from: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2552280>.

Поступила в редакцию 01.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original Article

UDC 378.14

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_78.

INTEGRATIVE THINKING AS A COMPONENT OF A TEACHER'S THINKING

Egor A. Potorochin¹

Udmurt State University¹

Izhevsk, Russia

¹ *Postgraduate Student, Lecturer of the Department of Theory and Methods of Technological and Professional Education, ORCID ID: 0009-0008-4375-2460, e-mail: izeg98@yandex.ru*

Abstract. The article considers integrative thinking as the most important component of professional thinking of a modern teacher. The essence of the concept of “integrative thinking” in the context of pedagogical activity is revealed. Special attention is paid to the differentiation of the concepts of “integrative thinking” and “systemic thinking”. It has been established that while systemic thinking is based on the general theory of systems and focuses on identifying structural and hierarchical relationships, integrative thinking is based on the theory of pedagogical integration and is aimed at establishing both horizontal and vertical interdisciplinary connections. The results of the study demonstrate that integrative thinking is more closely related to solving specific practical problems and implementing the principle of “living knowledge”, where theory and practice interpenetrate each other, creating a new unity.

In the course of the research conducted by the methods of content analysis, systemic and comparative analysis, the author proved that integrative thinking is a quality of professional thinking that provides the ability to holistically perceive pedagogical reality and synthesize heterogeneous information to solve professional problems. The conclusion is made about the need for the purposeful formation of integrative thinking in the process of professional training of teachers through the introduction of integrative pedagogical activities, the solution of interdisciplinary tasks and project work.

Key words: integrative thinking, systemic thinking, teacher's professional thinking, pedagogical integration, integrative approach, systemic approach, integrity of the pedagogical process, pedagogical education, higher school, teacher training.

Cite as: Potorochin, E.A. (2026) Integrative thinking as a component of a teacher's thinking. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 78–84. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_78.

Received 01.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 37.035

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_85.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕАТРОВ В РОССИИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ XIX ВЕКА

Алена Александровна Алексеева¹, Надежда Валентиновна Карнаух²

Благовещенский государственный педагогический университет^{1, 2}

Благовещенск, Россия

¹Аспирант кафедры педагогики и психологии

Благовещенского государственного педагогического университета, ORCID ID: 0009-0003-4820-0861,
e-mail: Alena2903alexeeva@yandex.ru

²Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии
ORCID ID: 0009-0000-2939-4259, e-mail: karnauh@inbox.ru

Аннотация. Целью статьи является анализ особенностей развития школьного театра в России в XIX веке в сравнении с европейскими традициями. Отмечается взаимосвязь этого процесса с педагогическими идеями исследуемого периода, проводимыми в стране образовательными реформами и существующими национальными традициями. Проведенный анализ актуален для современной школы, ищущей эффективные методы воспитания через искусство. Особое внимание уделяется внеурочной деятельности как пространству формирования нравственных и творческих качеств учащихся.

Ключевые слова: школьный театр, внеурочная деятельность, внеклассная работа, историко-педагогический анализ, элементы драматизации, детский досуг, западноевропейская модель, православные традиции, пьесы нравоучительного характера, навыки публичного выступления

Для цитирования: Алексеева А.А., Карнаух Н.В. Особенности организации школьных театров в России в культурно-историческом контексте XIX века // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 85–90. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_85.

Введение

Актуальность обращения к истории возникновения и развития школьного театра связана с возросшим интересом к этому средству воспитания в современной школе. В последние годы в России вышел ряд важных документов, направленных на поддержку развития театральной деятельности в школах*. Кроме того, заслуживают внимания современные публикации, в которых исследователи обращаются к истории развития школьных театров в России и за рубежом. Среди них можно отметить работы А.П. Ершовой [5], в которых рассматриваются теоретические и практические аспекты театральной педагогики, назначение современного школьного театра. Историко-педагогический анализ школьного

театра в России представлен в исследованиях Н.В. Борисовой [1], М.И. Ступниковой [9]. В контексте сравнительных исследований интерес представляют работы А.Н. Джуринского [4], в которых проводится сопоставление образовательных систем разных стран, включая организацию внеурочной деятельности. Зарубежные исследования школьного театра, в частности в Германии, отражены в работах В. Рихтера [15]. Следует отметить, что сравнительному анализу особенностей европейских и российских школьных театров исследователями не уделялось должного внимания.

Научная новизна исследования заключается в выявлении, на основе сравнительного анализа, особенностей в развитии школьного театра в России в XIX

© Алексеева А.А., Карнаух Н.В., 2026

* О формировании всероссийского перечня (реестра) школьных театров : письмо М-ва просвещения Рос. Федерации от 6 мая 2022 г. № ДГ-1067/06. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения: 11.02.2026) ; О Совете Министерства просвещения

Российской Федерации по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов Российской Федерации : приказ М-ва просвещения Рос. Федерации от 17 февр. 2022 г. № 83. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». (Дата обращения: 11.02.2026).

веке, определении влияния социокультурных факторов на развитие театральной деятельности в российских и европейских учебных заведениях.

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы для обогащения материалов лекций, семинаров и практических занятий по дисциплинам «Воспитательные практики» и «Классное руководство» за счет включения в их содержание историко-педагогического материала по организации внеучебной и досуговой деятельности школьников в теории и практике российской и немецкой педагогики XIX века.

Исследовательская часть

Методологической основой исследования выступили основные положения сравнительно-исторического подхода (Б.М. Бим-Бад, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Г.Б. Корнетов), позволившего проследить общее и особенное в процессе развития идей внеурочной, в том числе театральной, деятельности учащихся в теории и практике российской и европейской педагогики. Взаимосвязь российской и немецкой теории и практики образования в XIX веке обусловлена поиском и обоснованием сущности внеклассной и внеурочной деятельности учащихся, значения школьного театра в ней. Исследователи западноевропейской педагогики в своих работах отмечали наличие историко-генетической связи между немецкой и российской педагогической наукой. В исследуемый хронологический период немецкая педагогическая мысль служила своеобразным ориентиром для развивающейся российской педагогики. В Германии школьный театр имел глубокие традиции, датируемые XVI веком и восходящие к религиозным школам эпохи Реформации и деятельности Иоганна Штурма в Страсбургской гимназии. К XIX веку он стал неотъемлемой частью гимназического образования, особенно в классических учебных заведениях, где ставились пьесы на латинском и греческом языках [4].

Развитие школьного театра в Германии было тесно связано с развитием в XIX веке философско-педагогических течений. Значительное влияние оказали идеи филантропинизма, представители которого, такие как Иоганн Бернхард Базедов и Христиан Готхильф Зальцман, рассматривали театрализацию как естественный и эффективный метод воспитания эмпатии и социальных навыков. В основанных ими учебных заведениях нового типа – филантропиях, драматические представления стали обязательной частью педагогического процесса, в них сочеталось изучение языков, литературы, истории и этики. Кроме того, после наполеоновских войн и в период «буршинства» (нем. Burschenschaft) школьный и студенческий театр стал использоваться для формирования у молодёжи национального самосознания и её патриотического воспитания. Так, к середине XIX века театр в школах Германии эволюционировал от узкодидактического инструмента изучения классических языков до педагогического средства гармоничного развития личности [15].

Важную роль в развитии театральной педагогики сыграли популярные в то время в Германии идеи

швейцарского педагога И.Г. Песталотци, который рассматривал драматизацию как средство развития эмоционального интеллекта и нравственности [14]. Ещё в начале XIX века по велению короля несколько молодых людей были отправлены к Песталотци для изучения его системы воспитания и обучения, в том числе использования в ней элементов драматизации. В школах Пруссии театр официально включался в программу как часть эстетического воспитания (*ästhetische Bildung*), что было закреплено в учебных планах таких педагогов, как, например, Ф.А. Дистервег.

Одним из ярких примеров системного подхода к школьному театру была *Лейпцигская школа Св. Фомы* (*Thomas schule zu Leipzig*), которая славилась своими музыкально-драматическими традициями, восходящими ещё к И. С. Баху. В XIX веке здесь, наряду с духовными кантатами, регулярно ставились драматические произведения на немецком и латинском языках. Учитель латыни и поэт Иоганн Фридрих Кинд часто писал дидактические пьесы на латыни для школьной сцены, тем самым сочетая изучение языка с нравственным воспитанием. Другим примером удачной реализации метода театрализации являлась *Берлинская французская гимназия* (*Französisches Gymnasium*), где в рамках изучения французской культуры и языка ставились пьесы Мольера и Расина на языке оригинала. Эти спектакли посещались не только гимназистами и их родителями, но и представителями франкоязычной общины Берлина, что укрепляло связи учебного заведения с городским сообществом. В отчёте директора гимназии за 1860 год отмечалось, что театральные упражнения на иностранном языке не только совершенствуют произношение, но и дают возможность учащимся понять особенности национального характера представителей другой страны [11].

В немецкой педагогике XIX века существовали понятия *внеклассная работа* (нем. *außerschulische Arbeit*) и *внеурочная деятельность* (нем. *außerunterrichtliche Tätigkeit*), которые формировались в контексте реформ образования, связанных с идеями неогуманизма и филантропинизма. Под этими понятиями подразумевалась организованная педагогическая деятельность за пределами обязательной учебной программы, направленная на развитие моральных, эстетических и социальных качеств учащихся. Немецкий историк педагогики Карл-Эрнст Йегер отмечал, что *внеклассные занятия* в прусских школах середины XIX века рассматривались как важный элемент воспитания, дополняющий формальное обучение [13].

Внеурочные формы работы того времени включали кружки, экскурсии и театральные постановки, которые способствовали социализации детей. Кроме того, существовало понятие *внеурочная театральная деятельность*, в которой существовало несколько видов, каждый из которых имел свое назначение:

«*Schulspiel*» (школьная игра) – театральные постановки, организуемые в рамках учебного процесса;

«*Jugendtheater*» (молодёжный театр) – театральные кружки при школах;

«Laienbühne» (любительская сцена) – представление, созданные силами учеников [15].

Заслуживает внимания понятие «досуг» (нем. Freizeit), которое в немецкой педагогике XIX века не соотносилось с современным значением этого понятия как свободного времени для развлечений. Оно, наоборот, подразумевало педагогически направленную активность, предотвращающую праздность. Фридрих Фрёбель отмечал, что детский досуг должен быть наполнен творчеством и играми, так как в них раскрывается душа ребенка [12]. Детский школьный театр как раз и стал одной из ключевых форм такого досуга, в котором сочетались развлекательная и воспитательная функции.

В XIX веке школьный театр (нем. Schultheater) получил широкое распространение в Германии. Он использовался для развития речи и ее выразительности, морального воспитания через разыгрывание дидактических пьес, укрепления школьной общности. Исследователь школьного театра Вильгельм Рихтер отмечал, что театральные постановки в учебных заведениях были не просто развлечением, а педагогическим инструментом, формирующим характер [15].

Влияние систематической театральной практики на развитие учащихся привлекало внимание не только педагогов, но и общественности. Отчеты директоров гимназий, публиковавшиеся в педагогических журналах (например, в «Pädagogische Revue»), часто содержали разделы, посвященные успехам учеников в декламации и сценическом искусстве. Отмечалось, что участие в театральных постановках, особенно классического репертуара, воспитывало не только эстетический вкус, но и гражданскую зрелость молодежи. Публичные спектакли гимназистов перед родителями и горожанами были важным социальным событием, демонстрирующим успехи нового подхода в образовании. Многие выпускники гимназий впоследствии становились активными участниками университетских и городских любительских театров, сохраняя связь со школьной драматургией [13].

Таким образом, школьный театр в Германии можно рассматривать как синтез *внеурочной деятельности, организованного досуга и внеклассной работы*. Они составляли в совокупности значимые компоненты воспитательного процесса. Детский школьный театр стал ярким проявлением этих тенденций, сочетая педагогические и культурные задачи. Он являлся «воспитательным средством» (Erziehungsmittel), развивающим риторiku, дисциплину и коллективизм. Например, в гимназиях Берлина и Лейпцига ученики ставили не только античные трагедии, но и пьесы современных авторов, таких как Фридрих Шиллер. Его драмы считались идеальными для воспитания гражданских добродетелей.

Были разработаны конкретные педагогические методики работы с детским школьным театром. Например, Ф. Дистервег в своём «Руководстве к образованию немецких учителей» (1835) рекомендовал начинать с инсценировки коротких басен и диалогов на уроках родного языка, постепенно переходя к более сложным драматическим отрывкам. Особое внимание уделялось ораторскому искусству: декламация монологов из пьес Шиллера («Коварство и

любовь», «Вильгельм Телль») или Гёте («Эгмонт») была обязательным упражнением для развития выразительности речи и силы голоса. Исследователь Вильгельм Рихтер в своей монографии отмечает, что в берлинской гимназии на подобные занятия со старшеклассниками отводилось два обязательных часа в неделю [15].

На развитие школьного театра в России в рассматриваемый хронологический период оказали влияние как западноевропейские модели, так и православные традиции. Если в XVIII веке он был преимущественно дворянским явлением (например, театр в Смольном институте), то к XIX веку он стал проникать в народные школы [5].

Значимая роль в развитии и становлении школьного театра в России XIX века принадлежит К.Д. Ушинскому, который видел в театре средство развития речи и воображения. Он не только теоретически обосновывал пользу театра, но и включил элементы драматизации в свой знаменитый учебник «Родное слово». Например, для развития устной речи младших школьников он предлагал разыгрывать короткие сценки-диалоги на основе прочитанных рассказов [10].

В Смольном институте благородных девиц, а затем и в других женских институтах и гимназиях, ежегодные театральные постановки были традиционной и значимой частью публичных отчетов перед родителями и попечителями. Репертуар составляли как пьесы нравоучительного характера, так и инсценировки произведений русских писателей. Этот опыт способствовал не только эстетическому развитию воспитанниц, но и формированию у них навыков публичного выступления, уверенности, что было немаловажно в контексте ограниченных социальных ролей того времени.

В женских институтах театр часто становился пространством эмоционального и интеллектуального раскрепощения. Выпускница Смольного института Е. Н. Водовозова в своих воспоминаниях отмечала, что подготовка к спектаклю была для воспитанниц радостным событием. Они сами придумывали и шили костюмы, спорили о характерах героинь. Подобное общение выходило за рамки обычных классных отношений [2]. Следовательно, школьный театр был не формальным мероприятием, а глубоко личностным и социально значимым опытом для его участников.

В мужских учебных заведениях, таких как *Царскосельский лицей*, театр также был популярен и носил более неформальный, камерный характер, служа целям товарищеского сплочения и интеллектуального досуга. Важным катализатором развития театральной самодеятельности стало и земское движение после реформ 1860-х годов, когда во многих земских школах по инициативе прогрессивных учителей создавались драматические кружки для детей из разных социальных слоёв.

Влияние школьного театра на формирование личности воспитанников ярко отражено в мемуарах современников. Выпускник Московской гимназии, впоследствии известный актёр А.П. Ленский, вспоминал, что театральные постановки позволяли гимназистам не только научиться декламировать, но и

чувствовать ответственность за каждое произнесённое слово перед товарищами, сидящими в зале[9].

С. А. Рачинским и его учениками создавались в церковно-приходских школах нового образца сельские школьные театры как часть внеурочного воспитания[8]. В этих школах, в соответствии с православными традициями, были популярны религиозно-нравственные, поучительные пьесы, такие как «Царь Иудейский» или инсценировки евангельских притч.

Организация школьного театра в России, несмотря на энтузиазм его сторонников, сталкивалась с рядом объективных трудностей. В отчетах земских училищ конца XIX века нередко упоминалась проблема отсутствия даже базовых условий для работы театрального кружка: подходящего помещения (спектакли часто шли в том же классе, где проходили уроки), простейших декораций и освещения. Учителям-энтузиастам, таким как последователи С.А. Рачинского, приходилось проявлять значительную изобретательность. Например, костюмы часто шились самими ученицами из подручных материалов на уроках рукоделия, декорации рисовались на больших листах бумаги или холстах. Еще одной характерной чертой был социально-благотворительный контекст многих постановок. Вырученные от платных спектаклей средства часто направлялись в фонд помощи «недостаточным ученикам» или на нужды самой школы. Эта практика, с одной стороны, подчеркивала общественную пользу театра, а с другой – служила аргументом в его защиту перед скептически настроенной администрацией, видевшей в театральных увлечениях лишь пустую забаву [9].

Среди русских педагогов-практиков, развивавших школьный театр, следует особо отметить деятельность Виктора Петровича Острогорского (1840–1902). Будучи директором народного училища в Твери, известным литератором и публицистом, он не только теоретически обосновывал пользу театра, но и создал целую методику работы с детьми из разных социальных слоёв. В своих «Педагогических письмах» он подробно описывал, как вводить театральную деятельность, начиная с простейших этюдов и «живых картин» на сюжеты басен Крылова, постепенно переходя к более сложным пьесам. Он считал, что ключевая задача школьного спектакля — «не внешний лоск, а внутренняя правда», и потому настаивал на глубоком понимании учениками смысла и контекста произведения. В. П. Острогорский в своих воспоминаниях отмечал, что спектакль в учебном заведении был событием не только для участников, но и для всего города. Его можно было рассматривать как своеобразную форму общественно-педагогического объединения [7]. Его коллега, педагог Василий Иванович Водовозов, также активно внедрял драматизацию в начальной школе. В своей книге «Предметные уроки» (1871) он приводил подробные сценарии инсценировок природных явлений и исторических событий, чтобы каждый школьник мог найти посильную и понятную ему роль [2].

В отечественной педагогике XIX века внеурочный театр в зависимости от формы и места организации обозначался как:

«Ученические спектакли» – официальные постановки;

«Домашние представления» – неформальные кружки;

«Народный театр» – представления в церковно-приходских школах [1].

Анализ терминологии, относящейся к описанию детского школьного театра того времени также не определен, и границы некоторых терминов являются размытыми. Так в отечественной педагогике XIX века термины «внеурочная деятельность» и «внеклассная работа» не имели строгого научного определения, однако соответствующие практики активно развивались в рамках воспитательных систем гимназий, лицеев и народных училищ. Оба этих термина обозначали организованную педагогическую деятельность, выходящую за рамки обязательной учебной программы и направленную на нравственное, эстетическое и физическое развитие учащихся[5].

Известный историк педагогики П.Ф. Каптерев отмечал, что воспитание не должно ограничиваться только уроками. Использование разного вида внеклассных занятий развивает в детях самостоятельность и общественные навыки [6].

Внеурочные формы работы XIX века включали литературные кружки, экскурсии, музыкальные вечера и театральные постановки, которые рассматривались как важный элемент школьной жизни. Содержание и репертуар школьных спектаклей в России имели ярко выраженную дидактическую и патристическую направленность

Термин «досуг» в образовательном контексте XIX века понимался в России как организованная деятельность, направленная на развитие личности. В отличие от западноевропейской традиции, где досуг (нем. Freizeit) уже понемногу начал ассоциироваться с отдыхом, в России он сохранял воспитательно-дидактическую функцию.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что досуг детей должен обязательно содержать полезные упражнения, развивающие ум и сердце [10].

Выводы

Таким образом, детский школьный театр в XIX веке как в России, так и в Германии служил важным инструментом воспитания, но имел отличительные признаки.

Наиболее значимым из них являлось *нормативно-правовое закрепление театральной деятельности*. В Пруссии и других немецких государствах театр как элемент эстетического воспитания (*ästhetische Bildung*) регламентировался учебными планами и циркулярами министерства образования, что делало его реализацию более унифицированной. Театр был встроен в систему школьной инфраструктуры, являлся системной частью образования, направленной на интеллектуальное и эстетическое развитие.

В России же, несмотря на общий интерес педагогической общественности, единых государственных предписаний о школьном театре долгое время не существовало, в связи с этим он долгое время

оставался дополнительной, досуговой деятельностью, содержание которой определялось преимущественно инициативой учителей. Внеурочная деятельность, досуг и внеклассная работа в российских учебных заведениях формировались как важные элементы воспитательной системы, а школьный театр стал их наиболее ярким воплощением. Эти практики способствовали не только развлечению, но и формированию нравственных и эстетических идеалов учащихся. Судьба театра в каждом конкретном учебном заведении зависела от взглядов директора, инспектора или попечителя учебного округа, что порождало большое разнообразие форм: от строго регламентированных «ученических спектаклей» в казённых гимназиях до почти домашних «литературных вечеров» в частных пансионах. Этот фактор оказывал влияние на устойчивость и преемственность театральных традиций в учебных заведениях.

Следующее отличие касалось *репертуарной политики*. В Германии особое внимание уделялось классическому наследию, но выбор пьес для школьной сцены мог быть несколько шире и включать современную национальную драматургию.

В России репертуар школьных театров находился под пристальным вниманием цензуры (как духовной, так и светской), особенно в народных школах, где рекомендовались пьесы, одобренные Учебным комитетом Министерства народного просвещения или Синодом. Эти различия отражали особенности национальных педагогических традиций, что важно учитывать в современных исследованиях театральной педагогики.

Несмотря на различия, общим для обеих стран было понимание школьного театра как мощного *социализирующего института*. Он моделировал ситуации публичного взаимодействия, требовал дисциплины и ответственности перед коллективом, учил понимать и воплощать социальные роли. В этом аспекте театральная педагогика в учебных заведениях XIX века предвосхитила многие идеи психологии и социологии образования XX века.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Борисова Н.В. История школьного театра в России (XIX – начало XX в.) : монография. М. : Прометей, 2015. 198 с.
2. Водовозов В.И. Предметные уроки. СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1871. 180 с.
3. Водовозова Е.Н. На заре жизни. Т. 1. СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1911. 350 с.
4. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России : монография. М. : Прометей, 2013. 162 с.
5. Ершова А.П. Театральная педагогика как феномен культуры и образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018. 412 с.
6. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб. : Изд. О. Богдановой, 1915. 746 с.
7. Острогорский В. П. Из воспоминаний старого педагога // Русская школа. 1899. № 4. С. 50–60.
8. Рачинский С.А. Сельская школа. М. : Тип. М. Г. Волчанинова, 1881. 215 с.
9. Ступникова М. И. Школьный театр в системе отечественного образования XIX века // Педагогика. 2017. № 8. С. 105–112.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1868. 655 с.
11. Bericht über das Französische Gymnasium zu Berlin für das Schuljahr 1859/60. Berlin : Druck von G. Schade, 1860. 56 S.
12. Fröbel F. Die Menschengenerziehung. Keilhau : Verlag der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt, 1826. 405 S.
13. Krüger H. Schulleben und bürgerliche Öffentlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. 210 S.
14. Pestalozzi J.H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bern : Cotta, 1801. 198 S.
15. Richter W. Das Schultheater in Deutschland im 19. Jahrhundert. München : Klinkhardt, 1981. 234 S.

References

1. Borisova, N.V. (2015) *Istoriya shkol'nogo teatra v Rossii (XIX – nachalo XX v.)* [History of school theater in Russia (19th – early 20th centuries)]. Moscow, Prometey. 198 p. (In Russian)
2. Vodovozov, V.I. (1871) *Predmetnye uroki* [Subject lessons]. St. Petersburg, Tip. V.S. Balasheva. 180 p. (In Russian)
3. Vodovozova, E.N. (1911) *Na zare zhizni* [At the dawn of life]. Vol. 1. St. Petersburg, Tip. M.M. Stasyulevicha. 350 p. (In Russian)
4. Dzhurinskii, A.N. (2013) *Sravnitel'naya pedagogika. Vzglyad iz Rossii* [Comparative pedagogy. A view from Russia]. Moscow, Prometey. 162 p. (In Russian)
5. Ershova, A.P. (2018) *Teatral'naya pedagogika kak fenomen kul'tury i obrazovaniya*. Diss. d-ra ped. nauk [Theater pedagogy as a phenomenon of culture and education. Cand. pedagog. Sci. diss.]. Moscow. 412 p. (In Russian)
6. Kapterev, P.F. (1915) *Istoriya russkoi pedagogii* [History of Russian pedagogy]. St. Petersburg, Izd. O. Bogdanovoi. 746 p. (In Russian)
7. Ostrogorskii, V.P. (1899) *Iz vospominanii starogo pedagoga* [From the memoirs of an old teacher]. *Russkaya shkola*. (4), 50–60. (In Russian)
8. Rachinskii, S. A. (1881) *Sel'skaya shkola* [Rural school]. Moscow, Tip. M. G. Volchaninova. 215 p. (In Russian)

9. Stupnikova, M.I. (2017) Shkol'nyi teatr v sisteme otechestvennogo obrazovaniya XIX veka [School theater in the system of domestic education of the 19th century]. *Pedagogika*. (8), 105–112. (In Russian)
10. Ushinskii, K.D. (1868) Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii [Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology]. Vol. 1. St. Petersburg, Tip. A. M. Kotomina. 655 p. (In Russian)
11. Bericht über das Französische Gymnasium zu Berlin für das Schuljahr 1859/60. (1860) Berlin, Druck von G. Schade, 1860. 56 S. (In Deutsch)
12. Fröbel, F. (1826) Die Menschenerziehung. Keilhau, Verlag der Allgemeinen Deutschen Erziehungsanstalt. 405 S. (In Deutsch)
13. Krüger, H. (1994) Schulleben und bürgerliche Öffentlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 210 S. (In Deutsch)
14. Pestalozzi, J.H. (1801) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Bern, Cotta. 198 S. (In Deutsch)
15. Richter, W. (1981) Das Schultheater in Deutschland im 19. Jahrhundert. München, Klinkhardt. 234 S. (In Deutsch)

Поступила в редакцию 16.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

УДК 37.035

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_85.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF SCHOOL THEATERS IN RUSSIA IN THE CULTURAL AND HISTORICAL CONTEXT OF THE 19TH CENTURY

Alyona A. Alekseeva¹, Nadezhda V. Karnauch²

*Blagoveshchensk State Pedagogical University^{1, 2}
Blagoveshchensk, Russia*

¹Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology,
ORCID ID: 0009-0003-4820-0861, e-mail: Alena2903alexeeva@yandex.ru
²Dr. Pedagog. Sci., Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,
ORCID ID: 0009-0000-2939-4259, e-mail: karnauch@inbox.ru

Abstract. The purpose of this article is to analyze the development of school theater in Russia in the 19th century in comparison with European traditions. The relationship between this process and the pedagogical ideas of the period under study, educational reforms carried out in the country and existing national traditions is noted. This analysis is relevant for modern schools seeking effective methods of education through the arts. Particular attention is paid to extracurricular activities as a space for shaping students' moral and creative qualities.

Key words: school theater, extracurricular activities, extracurricular work, historical and pedagogical analysis, elements of dramatization, children's leisure, Western European model, Orthodox traditions, moralizing plays, public speaking skills.

Cite as: Alekseeva, A.A., Karnauch, N.V. (2026) Features of the organization of school theaters in Russia in the cultural and historical context of the 19th century. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 85–90. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_85.

Received 16.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.1:004.8

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_91.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Федор Сергеевич Овчинников¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Соискатель кафедры общей педагогики гуманитарного факультета,
ORCID ID: 0009-0002-3905-8069, e-mail: z.i@mail.ru

Аннотация. В статье представлена педагогическая модель управления профессиональной адаптацией молодых специалистов в государственных корпорациях на основе применения систем искусственного интеллекта. Обоснована структура модели, включающая целевой, диагностический, содержательно-технологический, субъектный, контрольно-коррекционный и результативный компоненты. Раскрыты этапы реализации модели, определены функции искусственного интеллекта и наставника в процессе педагогического управления адаптацией. Показано, что использование интеллектуальных систем способствует персонализации адаптационных программ, непрерывному мониторингу профессионального становления молодых специалистов и повышению обоснованности педагогических решений. Предложенная модель ориентирована на интеграцию технологий искусственного интеллекта в корпоративное обучение при сохранении ведущей роли наставника. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании программ профессиональной адаптации и цифровых образовательных сред государственных корпораций.

Ключевые слова: профессиональная адаптация; молодые специалисты; педагогическое управление; государственные корпорации; искусственный интеллект; корпоративное обучение; цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Овчинников Ф.С. Педагогическая модель управления профессиональной адаптацией молодых специалистов на основе систем искусственного интеллекта // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 91–97. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_91.

Введение

Профессиональная адаптация молодых специалистов является одним из ключевых условий успешного включения выпускников в профессиональную деятельность и достижения ими необходимого уровня профессиональной самостоятельности. Именно на начальном этапе профессиональной деятельности формируются устойчивые профессиональные установки, осваиваются нормы корпоративной культуры, закрепляются способы выполнения профессиональных функций и происходит интеграция работника в коллектив организации [1–5].

Особую актуальность проблема приобретает в государственных корпорациях, характеризующихся сложной организационной структурой, высоким уровнем технологичности и строгими требованиями к качеству профессиональной подготовки персонала. В этих условиях эффективность процесса адаптации во многом определяется не только содержанием

образовательных программ, но и качеством педагогического управления данным процессом.

Современная цифровая трансформация системы образования и управления персоналом открывает новые возможности для совершенствования профессиональной адаптации молодых специалистов. Использование систем искусственного интеллекта позволяет автоматизировать обработку образовательных данных, осуществлять непрерывную диагностику процесса адаптации, формировать персонализированные образовательные траектории и своевременно корректировать содержание подготовки. Однако анализ научной литературы и практики корпоративного обучения показывает, что внедрение технологий искусственного интеллекта чаще всего ограничивается решением отдельных организационных или технологических задач и редко рассматривается как элемент целостной педагогической системы управления профессиональной адаптацией [6, 7, 11–14].

В результате возникает противоречие между возрастающими возможностями применения систем искусственного интеллекта в корпоративном обучении и недостаточной разработанностью педагогических моделей, обеспечивающих их системную интеграцию в процесс управления профессиональной адаптацией молодых специалистов.

Цель исследования заключается в разработке педагогической модели управления профессиональной адаптацией молодых специалистов на основе систем искусственного интеллекта.

Научная новизна исследования заключается в разработке педагогической модели управления профессиональной адаптацией молодых специалистов, рассматривающей системы искусственного интеллекта как инструмент поддержки педагогических решений наставника в условиях цифровой образовательной среды.

Теоретико-методологические основания исследования. Профессиональная адаптация молодых специалистов рассматривается в современной педагогике как управляемый процесс вхождения выпускника в профессиональную деятельность, включающий освоение профессиональных функций, норм корпоративной культуры и развитие профессиональных компетенций. В отечественной научной традиции данная проблема исследуется в контексте профессионального становления личности, формирования профессиональной компетентности и непрерывного профессионального образования. В зарубежных исследованиях основное внимание уделяется роли образовательной среды, неформального обучения и цифровых технологий в сопровождении профессионального развития молодых работников [1–7].

Несмотря на значительный объем исследований, большинство существующих подходов сосредоточено либо на организационных механизмах адаптации персонала, либо на использовании отдельных цифровых инструментов в корпоративном обучении. При этом вопросы педагогического управления

профессиональной адаптацией в условиях широкого применения систем искусственного интеллекта остаются недостаточно разработанными [6, 7, 11–14]. Искусственный интеллект чаще рассматривается как средство автоматизации отдельных процессов обучения, тогда как его потенциал в качестве инструмента поддержки педагогических решений практически не раскрывается.

Методологическую основу исследования составили системный, деятельностный и компетентностный подходы. Системный подход позволил рассматривать профессиональную адаптацию как целостную педагогическую систему, включающую взаимосвязанные цели, содержание, субъектов, методы управления и результаты. Деятельностный подход обеспечил анализ адаптации через включение молодого специалиста в реальную профессиональную деятельность и последовательное освоение профессиональных функций. Компетентностный подход определил результаты адаптации как достижение необходимого уровня профессиональных компетенций, обеспечивающих успешное выполнение трудовых задач.

В качестве основных методов исследования использованы анализ и обобщение отечественной и зарубежной научной литературы, структурно-функциональное моделирование, а также сравнительный анализ современных практик применения систем искусственного интеллекта в корпоративном обучении. При разработке модели также использованы результаты ранее проведенных автором исследований, посвященных применению искусственного интеллекта в адаптации молодых специалистов и анализу корпоративных образовательных программ [8–10]. Это позволило сформировать педагогическую модель, интегрирующую современные интеллектуальные технологии в систему управления профессиональной адаптацией.

Структура разработанной педагогической модели представлена на рисунке 1.

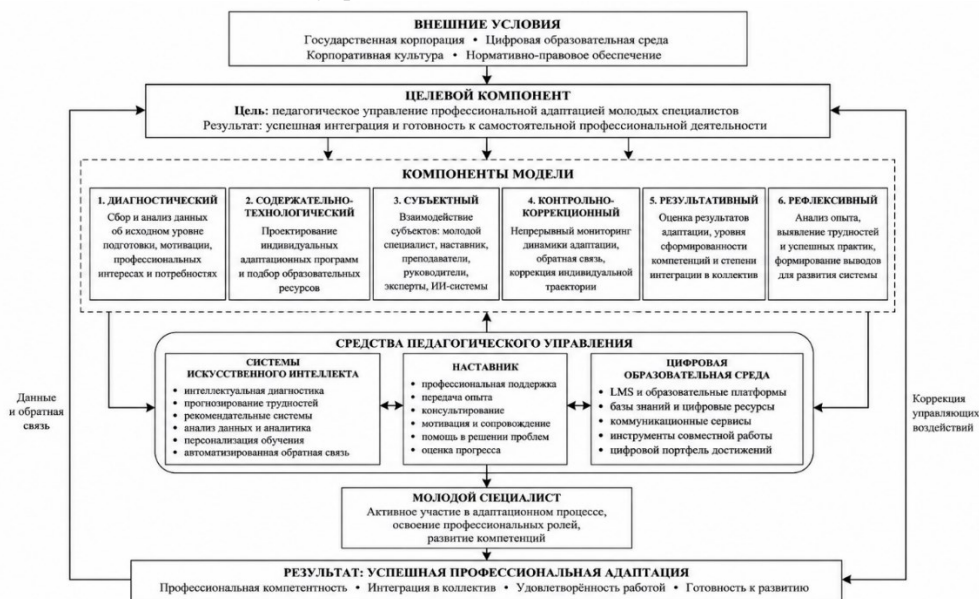


Рисунок 1 — Педагогическая модель управления профессиональной адаптацией молодых специалистов на основе систем искусственного интеллекта.

Структура педагогической модели. Разработанная педагогическая модель управления профессиональной адаптацией молодых специалистов представляет собой целостную педагогическую систему, обеспечивающую интеграцию систем искусственного интеллекта в процесс управления профессиональной адаптацией. В отличие от существующих подходов, ориентированных преимущественно на автоматизацию отдельных функций корпоративного обучения, предложенная модель рассматривает искусственный интеллект как инструмент поддержки педагогических решений, реализуемых наставником в цифровой образовательной среде.

Структура модели включает шесть взаимосвязанных компонентов: целевой, диагностический, содержательно-технологический, субъектный, контрольно-коррекционный и результативный. Их последовательное взаимодействие обеспечивает непрерывное педагогическое сопровождение молодого специалиста на протяжении всего периода профессиональной адаптации.

Целевой компонент определяет стратегическую цель педагогического управления — обеспечение успешной профессиональной адаптации молодого специалиста посредством персонализированного сопровождения процесса освоения профессиональной деятельности. Одновременно формулируются задачи развития профессиональных компетенций, интеграции в корпоративную среду и подготовки к самостоятельному выполнению профессиональных функций.

Диагностический компонент обеспечивает сбор и анализ информации об уровне подготовки молодого специалиста, динамике формирования профессиональных компетенций и возникающих затруднениях. Использование систем искусственного интеллекта позволяет автоматизировать обработку образовательных данных, своевременно выявлять риски дезадаптации и формировать рекомендации по корректировке образовательной траектории.

Содержательно-технологический компонент объединяет образовательное содержание, методы обучения и цифровые средства сопровождения адаптации.

На основе результатов диагностики формируются индивидуальные программы профессионального развития, а интеллектуальные системы обеспечивают персонализированный подбор образовательных материалов и рекомендаций.

Субъектный компонент отражает взаимодействие участников адаптационного процесса. Молодой специалист выступает активным субъектом собственного профессионального развития, наставник осуществляет педагогическое сопровождение и принимает управленческие решения, а системы искусственного интеллекта выполняют аналитические и рекомендательные функции, обеспечивая информационную поддержку процесса управления.

Контрольно-коррекционный компонент обеспечивает непрерывный мониторинг результатов профессиональной адаптации и своевременную корректировку образовательной траектории. На основе анализа накопленных данных оценивается эффективность реализуемых педагогических воздействий и при необходимости уточняется содержание адаптационной программы.

Результативный компонент отражает достигнутые результаты реализации модели. К ним относятся успешная интеграция молодого специалиста в профессиональную среду, сформированность необходимых профессиональных компетенций, сокращение сроков профессиональной адаптации и повышение готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, взаимодействие всех компонентов модели формирует единый контур педагогического управления профессиональной адаптацией молодых специалистов, в котором системы искусственного интеллекта обеспечивают аналитическую и информационную поддержку процесса принятия педагогических решений, не заменяя ведущую роль наставника [6, 7, 13, 14].

Основные компоненты разработанной педагогической модели, их функциональное назначение и роль систем искусственного интеллекта представлены в таблице 1.

Таблица 1
Характеристика компонентов педагогической модели управления профессиональной адаптацией молодых специалистов

Компонент	Основное назначение	Функции ИИ
Целевой	Определение целей адаптации	Анализ исходных данных
Диагностический	Оценка уровня подготовки	Диагностика дефицитов
Содержательно-технологический	Формирование программы	Персонализация обучения
Субъектный	Взаимодействие участников	Аналитическая поддержка наставника
Контрольно-коррекционный	Мониторинг и корректировка	Анализ динамики адаптации
Результативный	Оценка эффективности	Подготовка аналитических отчётов

Как следует из данных таблицы 1, все компоненты модели взаимосвязаны и образуют единую систему педагогического управления профессиональной адаптацией молодых специалистов. При этом применение систем искусственного интеллекта обеспечивает информационно-аналитическую поддержку каждого

компонента модели, не изменяя ведущей роли наставника в принятии педагогических решений.

Этапы реализации педагогической модели. Реализация педагогической модели управления профессиональной адаптацией молодых специалистов представляет собой последовательный педагогический

процесс, обеспечивающий переход от первичной диагностики уровня подготовки молодого специалиста к его самостоятельной профессиональной деятельности. В отличие от традиционных моделей адаптации, каждый этап сопровождается использованием систем искусственного интеллекта, обеспечивающих обработку данных, поддержку принятия педагогических решений и непрерывную корректировку адаптационного процесса.

На диагностико-вводном этапе осуществляется сбор и анализ информации о профессиональной подготовке молодого специалиста, уровне сформированности компетенций, индивидуальных особенностях обучения и потенциальных рисках адаптации. Полученные данные используются для формирования исходного профиля специалиста и определения направлений дальнейшего педагогического сопровождения.

На проектировочном этапе разрабатывается индивидуальная программа профессиональной адаптации. На основе результатов диагностики определяются цели, содержание, последовательность освоения профессиональных задач и формы педагогической поддержки. Системы искусственного интеллекта позволяют формировать персонализированные рекомендации, учитывающие особенности профессиональной деятельности и образовательные потребности молодого специалиста.

Адаптационно-деятельностный этап связан с непосредственным включением молодого специалиста в профессиональную деятельность. В этот период осуществляется освоение трудовых функций, взаимодействие с наставником и профессиональным коллективом, выполнение практических задач. Искусственный интеллект обеспечивает сопровождение образовательного процесса посредством анализа текущих результатов, формирования рекомендаций и своевременного выявления возникающих затруднений.

На рефлексивно-коррекционном этапе проводится анализ достигнутых результатов, оценивается эффективность реализуемой программы адаптации и при необходимости корректируется индивидуальная образовательная траектория. Использование интеллектуальных систем позволяет осуществлять непрерывный мониторинг процесса адаптации и принимать педагогические решения на основе объективных данных.

Результативно-оценочный этап направлен на комплексную оценку успешности профессиональной адаптации молодого специалиста. Оцениваются уровень сформированности профессиональных компетенций, степень интеграции в профессиональную среду и готовность к самостоятельной профессиональной деятельности. Полученные результаты служат основанием для определения дальнейших направлений профессионального развития специалиста и совершенствования системы педагогического управления адаптацией.

Таким образом, последовательная реализация указанных этапов обеспечивает непрерывное педагогическое сопровождение молодого специалиста, а использование систем искусственного интеллекта позволяет повысить объективность диагностики,

своевременность коррекции и эффективность принимаемых педагогических решений.

Роль систем искусственного интеллекта и наставника в педагогическом управлении профессиональной адаптацией. Одной из ключевых особенностей разработанной педагогической модели является распределение функций между наставником и системами искусственного интеллекта. В отличие от существующих подходов, ориентированных на автоматизацию отдельных процессов корпоративного обучения, предложенная модель исходит из принципа сохранения ведущей роли педагога (наставника) в управлении профессиональной адаптацией молодых специалистов [13, 14].

Наставник выступает основным субъектом педагогического управления, определяя цели профессиональной адаптации, интерпретируя результаты диагностики, принимая решения о корректировке индивидуальной образовательной траектории и обеспечивая профессиональное сопровождение молодого специалиста. Именно наставник учитывает особенности профессиональной среды, специфику конкретной трудовой деятельности и индивидуальные характеристики обучаемого, которые не могут быть полностью формализованы средствами искусственного интеллекта.

Системы искусственного интеллекта выполняют вспомогательную функцию, обеспечивая аналитическую поддержку процесса педагогического управления. Их применение позволяет автоматизировать обработку и интерпретацию образовательных данных, выявлять профессиональные дефициты, прогнозировать возможные трудности адаптации и формировать рекомендации по совершенствованию индивидуальной программы профессионального развития. Использование интеллектуальных алгоритмов способствует повышению объективности диагностики и оперативности принятия педагогических решений, однако окончательная интерпретация результатов и выбор управленческих воздействий остаются за наставником [6, 7, 11, 12].

Важную роль в реализации модели играет цифровая образовательная среда, обеспечивающая интеграцию участников адаптационного процесса, образовательных ресурсов и интеллектуальных сервисов. Такая среда создаёт условия для непрерывного обмена информацией, организации обратной связи, накопления образовательных данных и сопровождения индивидуальных траекторий профессионального развития [11–14].

Таким образом, педагогическое управление профессиональной адаптацией осуществляется посредством взаимодействия трёх взаимосвязанных элементов: наставника, систем искусственного интеллекта и цифровой образовательной среды. Искусственный интеллект при этом рассматривается не как самостоятельный субъект образовательного процесса, а как инструмент поддержки педагогических решений, расширяющий возможности наставника за счёт анализа данных, персонализации обучения и непрерывного мониторинга профессионального становления молодых специалистов.

Обсуждение результатов и перспективы применения модели. Разработанная педагогическая модель ориентирована на системную интеграцию технологий искусственного интеллекта в процесс управления профессиональной адаптацией молодых специалистов. В отличие от подходов, предполагающих использование отдельных цифровых инструментов на различных этапах корпоративного обучения, предложенная модель объединяет диагностику, проектирование индивидуальных образовательных траекторий, педагогическое сопровождение и оценку результатов в единую систему управления [8–14].

Использование систем искусственного интеллекта позволяет повысить качество информационного обеспечения педагогических решений за счёт автоматизированного анализа образовательных данных, своевременного выявления профессиональных дефицитов и формирования персонализированных рекомендаций. Это создаёт условия для более гибкого управления процессом профессиональной адаптации и позволяет оперативно корректировать индивидуальные образовательные траектории в зависимости от динамики профессионального становления молодого специалиста [11–14].

При этом принципиальное значение имеет сохранение ведущей роли наставника в педагогическом управлении. Искусственный интеллект не заменяет субъектов образовательного процесса, а расширяет их возможности посредством аналитической поддержки, объективизации диагностических процедур и автоматизации обработки информации. Такой подход обеспечивает сочетание преимуществ современных интеллектуальных технологий с педагогическими механизмами сопровождения профессионального развития [6, 7, 13, 14].

Следует учитывать, что эффективность реализации модели во многом определяется уровнем цифровой зрелости организации, качеством используемых образовательных данных и готовностью наставников применять интеллектуальные технологии в своей профессиональной деятельности. Кроме того, внедрение систем искусственного интеллекта требует соблюдения принципов информационной безопасности, защиты персональных данных и прозрачности алгоритмов принятия решений.

Предложенная модель имеет теоретико-методологический характер и представляет собой концептуальную основу для дальнейшей разработки цифровых систем сопровождения профессиональной адаптации молодых специалистов. Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной апробацией модели в условиях государственных корпораций, оценкой её эффективности в различных организационных условиях и разработкой методических рекомендаций по интеграции интеллектуальных технологий в корпоративные образовательные программы.

Научная ценность разработанной модели заключается не в использовании искусственного интеллекта как новой образовательной технологии, а в переосмыслении его места в системе педагогического управления профессиональной адаптацией. В разработанной модели искусственный интеллект рассматривается как средство поддержки педагогических решений, интегрированное в единый управленческий контур наряду с наставником и цифровой образовательной средой. Такой подход позволяет перейти от использования отдельных интеллектуальных сервисов к построению целостной системы управления профессиональной адаптацией молодых специалистов.

Выводы. В результате проведённого исследования разработана педагогическая модель управления профессиональной адаптацией молодых специалистов на основе систем искусственного интеллекта, ориентированная на использование интеллектуальных технологий в качестве инструмента поддержки педагогического управления. В отличие от существующих подходов, предложенная модель обеспечивает системную интеграцию диагностики, проектирования индивидуальных образовательных траекторий, педагогического сопровождения и оценки результатов профессиональной адаптации в едином управленческом контуре.

Определены структура модели, включающая целевой, диагностический, содержательно-технологический, субъектный, контрольно-коррекционный и результативный компоненты, а также этапы её реализации в условиях цифровой образовательной среды государственных корпораций. Обосновано распределение функций между наставником и системами искусственного интеллекта, при котором педагогическое управление сохраняет ведущую роль человека, а интеллектуальные технологии обеспечивают аналитическую поддержку принятия педагогических решений.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной модели при проектировании корпоративных образовательных программ, цифровых платформ сопровождения молодых специалистов и систем наставничества в организациях с государственным участием.

Предложенная модель может быть использована в качестве методологической основы при разработке цифровых систем сопровождения профессиональной адаптации молодых специалистов в государственных корпорациях и других организациях, реализующих программы корпоративного обучения.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 312 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М. : Академия, 2003. 480 с.
4. Eraut M. Informal learning in the workplace // Studies in Continuing Education. 2004. Vol. 26, no. 2. P. 247–273.

5. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. Vol. 2, no. 1.
6. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L.B. Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education. London : Pearson, 2016.
7. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019.
8. Овчинников Ф.С., Емельянова О.Я. Современные подходы к обучению и адаптации молодых специалистов с использованием систем искусственного интеллекта // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (306). С. 66–69.
9. Овчинников Ф.С. Контент-анализ корпоративных образовательных программ с применением искусственного интеллекта: российская и зарубежная практика // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (306). С. 142–146.
10. Овчинников Ф.С., Емельянова О. Я. Генеративный искусственный интеллект в системе корпоративного обучения и адаптации персонала // Сборник научных статей XI Международного научно-практического форума «Эффективные системы менеджмента: качество. циркулярная экономика. технологический суверенитет» (22–24 ноября 2023 г.). Казань : Познание, 2024. С. 157–162.
11. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article 39.
12. Viberg O., Hatakka M., Bälter O. The current landscape of learning analytics in higher education // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 89. P. 98–110.
13. Holmes W., Porayska-Pomsta K., Holstein K. Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2022. Vol. 32. P. 504–526.
14. Kasneci E., Sessler K., Kъchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103.

References

1. Klimov, E.A. (2004). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya (Psychology of professional self-determination)*. Moscow, Akademiya. (In Russian)
2. Markova, A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma*. Moscow, Znanie. (In Russian)
3. Zeer, E.F. (2003). *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya*. Moscow, Akademiya. (In Russian)
4. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. 26(2), 247–273. (In English)
5. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2 (1). (In English)
6. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L.B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. London, Pearson. (In English)
7. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, Center for Curriculum Redesign. (In English)
8. Ovchinnikov, F.S., & Emelyanova, O.Y. (2025). Modern approaches to training and adaptation of young specialists using artificial intelligence systems. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 1 (306), 66–69. (In Russian)
9. Ovchinnikov, F.S. (2025). Content analysis of corporate educational programs using artificial intelligence: Russian and international practices. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 1 (306), 142–146. (In Russian)
10. Ovchinnikov, F.S., & Emelyanova, O.Y. (2024). Generative artificial intelligence in corporate training and personnel adaptation systems. In: *Proceedings of the XI International Scientific and Practical Forum "Effective Management Systems: Quality, Circular Economy, Technological Sovereignty"*. Kazan, Poznanie, pp. 157–162. (In Russian)
11. Zawacki-Richter, O., Marín, V.I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. (16). (In Russian) (In English)
12. Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*. (89), 98–110. (In English)
13. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. (32), 504–526. (In English)
14. Kasneci, E., Sessler, K., Kъchemann, S., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. (103). (In English)

Поступила в редакцию 04.05.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.1:004.8

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_91.

PEDAGOGICAL MODEL OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG SPECIALISTS BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS

Fyodor S. Ovchinnikov¹

*Voronezh State Pedagogical University*¹
Voronezh, Russia

¹*Candidate of the Faculty of Humanities, ORCID ID: 0009-0002-3905-8069,
e-mail: z.i@mail.ru*

Abstract. The article presents a pedagogical model for managing the professional adaptation of young professionals in government corporations based on the use of artificial intelligence systems. The structure of the model is substantiated, which includes target, diagnostic, content-technological, subjective, control-correctional and effective components. The stages of the model implementation are revealed, the functions of artificial intelligence and mentor in the process of pedagogical adaptation management are determined. It is shown that the use of intelligent systems contributes to the personalization of adaptation programs, continuous monitoring of the professional development of young specialists and increasing the validity of pedagogical decisions. The proposed model focuses on the integration of artificial intelligence technologies into corporate training while maintaining the leading role of a mentor. The research results can be used in the design of professional adaptation programs and digital educational environments of government corporations.

Key words: professional adaptation; young professionals; pedagogical management; state corporations; artificial intelligence; corporate training; digital educational environment.

Cite as: Ovchinnikov F.S. (2026) Pedagogical model of management of professional adaptation of young specialists based on artificial intelligence systems. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 91–97. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_91.

Received 04.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 377.8

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_98.

ВОЗМОЖНОСТИ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЕСПЕЧЕНИИ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ольга Анатольевна Ильясова¹

Челябинский институт развития образования¹
Челябинск, Россия

¹Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе
ORCID ID: 0000-0003-2463-1870; e-mail: Olga.Ilyasova@chiro74.ru

Аннотация. Исследуется проблема адаптации молодых педагогов к трудовому процессу в школе. Подчеркивается необходимость создания в общеобразовательной организации системы регулярной поддержки начинающих педагогов. Осуществляется научный обзор, раскрывающий различные стратегии обеспечения адаптации молодых педагогов к профессиональной среде. Ставится цель изучить возможности внутрикорпоративного обучения с целью поддержки молодых педагогов в процессе адаптации к условиям профессиональной деятельности в общеобразовательной организации и обобщить их в виде педагогических принципов. Раскрываются ресурсы внутрикорпоративного обучения в обеспечении адаптации молодых педагогов, способствующие обмену знаниями, непрерывному развитию, продуктивному взаимодействию, практическому освоению умений, формированию ценностей и активной позиции личности. Определяются и характеризуются принципы указанного обучения: направленности на корпоративные ценности, поддержки профессиональной успешности, мотивации сотрудников к саморазвитию, комфортности профессиональных коммуникаций.

Ключевые слова: общеобразовательная организация, внутрикорпоративное обучение, молодые педагоги, адаптация, условия профессиональной деятельности, педагогические принципы.

Для цитирования: Ильясова О.А. Возможности внутрикорпоративного обучения в обеспечении адаптации молодых педагогов к условиям профессиональной деятельности в общеобразовательной организации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 98–103. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_98.

Введение

Педагогическая деятельность является сложным, нормативно регламентированным, социально ориентированным и требующим ответственного к себе отношения процессом. К современному педагогу предъявляются высокие требования. Проводят различные мониторинги оценки эффективности профессиональной деятельности, что многократно усложняет рабочий процесс. Кроме того, в рамках системы образования постоянно обновляются образовательные и воспитательные практики, требования к профессиональным знаниям специалистов; изменяются нормативные документы. Поэтому у многих

педагогов, особенно молодых специалистов, которые не обладают значительным опытом и развитыми профессиональными компетенциями (в частности, методического и психолого-педагогического плана), возникают сложности с реализацией своих обязанностей. Кроме того, наличие разнообразного контингента обучающихся в общеобразовательных организациях (детей мигрантов, с ОВЗ, девиациями поведения и т.д.), высокие требования к образовательным результатам детей со стороны их родителей и множество других особенностей профессиональной деятельности могут затруднить адаптацию молодых

педагогов, выступить демотивирующими факторами, основаниями ухода из профессии.

К сожалению, кадровый «голод» в системе образования проявляется остро. Современные школы испытывают дефицит в молодых специалистах, которые, несмотря на отсутствие глубоких профессиональных знаний, обладают рядом преимуществ: как правило, владеют современными технологиями обучения, в том числе цифровыми, реже испытывают педагогическую усталость и меньше подвержены нарушениям профессионального здоровья. Данные специалисты отличаются выраженным оптимизмом и энтузиазмом, что импонирует обучающимся, так как эти состояния юного педагога пробуждают у обучающихся интерес к взаимодействию с ним.

Соответственно, задача специалистов общеобразовательных организаций состоит в создании условий, направленных на поддержку молодых кадров; формирование комфортной среды для реализации их педагогического потенциала, непрерывного роста и личностно-профессионального развития. Важно обеспечить управленческую, методическую, психолого-педагогическую поддержку начинающих педагогов. Данная поддержка должна быть системной, регулярной, комплексной. Для достижения этого целесообразно использовать возможности внутрикорпоративного обучения. Такое обучение нацелено на преодоление многих проблем, характерных для педагогической деятельности: адаптации кадров, их развития, формирования комфортной среды, повышения имиджа школы. В конечном счете оно обеспечивает повышение качества образования, что выступает ключевой целью образовательной политики. Следовательно, в данной статье будут рассмотрены возможности внутрикорпоративного обучения в обеспечении адаптации молодых педагогов к условиям профессиональной деятельности в общеобразовательной организации.

Результаты

Анализ научных источников показывает, что на сегодняшний день существует значительное количество способов поддержки молодых педагогов в процессе адаптации, основанных на исследовании их профессиональных проблем и включающих в себя описание рекомендуемых решений. В частности, констатируется, что начинающие педагоги испытывают трудности с оформлением документации, управлением поведением обучающихся. Также для этих работников характерны недостаток практического опыта и наличие разрыва между теоретическими знаниями и реальными профессиональными ситуациями [1]. Раскрываются успешные практики их адаптации, выражающиеся в консультативной помощи опытных коллег, поддержке со стороны наставника. Наставничество позиционируется в качестве достаточно популярной и перспективной формы содействия молодым педагогам в адаптации к общеобразовательной организации [3]. Указываются разные модели наставничества: модель поддержки, модель руководства, модель воспитания, модель рефлексии и пр. Называются функции наставничества, реализуемого при адаптации молодых специалистов: организационно-управленческая, социально-педагогическая, информационно-

консультативная [8]. Уточняются принципы реализации программ наставничества, разработанных для молодых педагогов (такие как принцип индивидуализации, принцип непрерывности, принцип эффективности) [9].

Кроме того, молодым педагогам предлагается использовать потенциал психологической службы; следует задействовать управленческие механизмы, имеющиеся у администрации образовательной организации [7]. Отмечается, что адаптация включает в себя определенные стадии: ознакомление, пробу сил, активную рефлекссию, появление профессиональных успехов и стабилизацию личностно-профессионального развития. Предлагается вовлекать молодых специалистов в процесс непрерывного совершенствования, а для этого обеспечить повышение квалификации через реализацию программ стажировок [4].

Отмечается, что адаптация требуется не только молодым специалистам, но и опытным педагогам для гибкого реагирования на меняющиеся постоянно условия окружающей среды, вызовы современности (например, распространение искусственного интеллекта). Для этого описывается потенциал корпоративного обучения, включающего тренинги, менторство, коучинг [10]. Предлагается использовать кейс-технологии и лайф-коучинг для организационно-методического сопровождения профессиональной адаптации молодых учителей [6]. Указываются кейсы (практические, обучающие и научно-исследовательские), снижающие ограничивающие убеждения и стимулирующие начинающих специалистов к разрешению проблемных ситуаций.

Называются также другие ресурсы, применяемые при адаптации молодых специалистов, основанные на использовании цифровых образовательных ресурсов: онлайн-курсов, цифровых платформ, виртуального наставничества и дистанционного обучения [12]. Вместе с тем подчеркивается необходимость внедрения системного и долгосрочного подхода, нацеленного на создание условий для постоянного профессионального совершенствования кадров.

Итак, в литературе описаны множество способов поддержки педагогов в процессе адаптации: они многообразны и направлены на управленческую, психологическую, методическую помощь. Предлагается осуществлять повышение квалификации молодых педагогов; реализовывать для них программы стажировки, предоставлять им цифровые образовательные ресурсы; применять активные методы обучения и сопровождения: наставничество, коучинг, тренинг и пр. Однако данные практики не образуют системы и не решают испытываемые начинающими педагогами проблемы комплексно. Ученые признают, что необходимо обеспечить целостность адаптации молодых педагогов, что у внутрикорпоративного обучения имеется огромный потенциал. Таким образом, считаем необходимым обосновать ресурсы рассматриваемого обучения в обеспечении адаптации молодых педагогов. Также находим целесообразным выделить общие правила, подходы, принципы решения обозначенной проблемы.

Цель статьи заключается в изучении возможностей внутрикорпоративного обучения, используемых для поддержки молодых педагогов в процессе

адаптации к условиям профессиональной деятельности в общеобразовательной организации, и обобщении их в виде педагогических принципов.

Анализ научных работ, в которых раскрываются особенности указанного обучения, специфика самообучающейся организации, показывает, что этот вариант непрерывного профессионального развития кадров отвечает задачам подготовки начинающих специалистов. Стоит признать, что именно внутрикорпоративное обучение позволяет комплексно решить проблемы адаптации молодых педагогов. Во-первых, оно формирует поддерживающую, неформальную среду обмена знаниями, то есть опытные педагоги рассказывают начинающим специалистам об успешных практиках, затрагивающих широкий круг вопросов: методические, коммуникативные, предметные, организационного плана [11]. Во-вторых, реализуется стратегия самообучающейся организации, которая обеспечивает непрерывное развитие специалистов, обучение на собственном опыте в условиях экономии временных, финансовых и кадровых ресурсов [5]. В-третьих, в рамках такого обучения сотрудники общеобразовательной организации учатся продуктивно взаимодействовать, разрешать конфликты; формировать гармоничную среду за счет расширения психологических и методических знаний, организаторских умений, применения активных методов обучения [14]. В-четвертых, внутрикорпоративное обучение ориентировано на максимальное обогащение практическими умениями; решение проблем, связанных с деятельностью конкретной образовательной организации; формирование единых для коллектива ценностей [13]. В-пятых, данное обучение предполагает формирование активной жизненной позиции, учитывает потребности специалиста, способствует подготовке новых сотрудников, устранению дефицита опытных кадров [2]. Указанные преимущества внутрикорпоративного обучения всецело удовлетворяют запрос, предъявляемый к адаптации молодых учителей.

Молодые педагоги нуждаются в поддержке коллег, которая обеспечивается с помощью применения форма и методов обучения в рамках внутрикорпоративной подготовки: наставничества, мониторинга, консультации, рекомендации, мастер-класса, открытого урока, успешного примера и пр. Начинающие специалисты также испытывают потребность в расширении комплекса знаний и практических умений, которые можно развивать, используя внутришкольный потенциал, экономя время на прохождении очных или дистанционных курсов повышения квалификации. Кроме всего прочего, у данных педагогов возникают затруднения при работе с некоторыми категориями учеников, решением конкретных педагогических задач (разработкой программы, конспекта, подготовкой отчета). И именно коллеги смогут дать простой и адекватный совет, отвечающий конкретному запросу. В школе через реальное взаимодействие, взаимопомощь, обмен знаниями выстраиваются партнерские отношения, формируется комфортная и безопасная среда. Таким образом, внутрикорпоративное обучение обладает широкими возможностями, реализация которых будет

способствовать адаптации молодых педагогов к общеобразовательной организации.

Принципы внутрикорпоративного обучения, применяемые для обеспечения адаптации молодых педагогов к обозначенным условиям, представляют собой определенные правила.

Первый принцип обозначим как принцип направленности на корпоративные ценности. Приобщение молодых педагогов к новым условиям профессиональной деятельности должно быть не формальной деятельностью, для которой характерны конкретные функции и ответственность разных субъектов, а целостным, личностно ориентированным процессом профессиональной социализации. Он должен быть направлен на формирование устойчивой педагогической идентичности, создание поддерживающей среды. Важно, чтобы начинающий специалист почувствовал себя полноправным членом сплоченного коллектива, то есть обладающего общими целями, установками, идеями. Следовательно, в образовательной организации должна быть сформирована корпоративная культура, характеризующаяся наличием традиций и ценностных ориентиров, которые обеспечивают преемственность педагогического опыта, способствуют возникновению чувства профессиональной принадлежности и благоприятного психологического климата. Принцип направленности на корпоративные ценности предполагает становление в вышеуказанной организации целостного ценностно-ориентированного сообщества через разработку единой миссии и стратегии развития. Администрация школы должна сформировать уникальный образ учреждения, внедрив фирменный стиль, корпоративные ритуалы, уникальные обычаи и символику. Важно транслировать ценности через поведение благодаря соблюдению единых этических норм, дресс-кода, правил коммуникации. Иными словами, молодые специалисты должны гордиться тем, что они работают в данной организации, стремиться поддерживать ее имидж, укреплять репутацию своего коллектива.

Второй принцип нацелен на поддержку профессиональной успешности молодых педагогов. Нередко неуверенность в себе на первых порах профессиональной деятельности приводит к пассивности, изолированности специалиста, его исключенности из профессиональных сообществ, образовательных событий. Важно создавать такие ситуации, в которых молодой педагог мог бы активно проявить себя, продемонстрировать свои знания, личностно-профессиональные характеристики, общую эрудицию. Профессиональная успешность может обеспечиваться за счет проведения тренингов по коммуникации; практико-ориентированных семинаров, посвященных теме решения конфликтов; мастер-классов по тайм-менеджменту в рамках школы молодого педагога. Кроме того, со стороны наставника специалист может получать не только методическую, но и эмоциональную поддержку: одобрительную похвалу, мягкую критику. Целесообразно поощрять участие молодых педагогов в конкурсах профессионального мастерства. Это достигается благодаря предварительной поддержке при подготовке к данным конкурсам

через микрообучение, супервизию со стороны педагога-психолога. Администрации следует обеспечить публичное признание достижений молодых специалистов в виде благодарности на педсоветах, в школьных СМИ, систему награждений в целом. Данные формы поддержки профессиональной успешности молодых педагогов способствуют повышению самооценки последних, формированию у них уверенности, появлению желания улучшать качество образования.

Третий принцип (мотивации сотрудников к саморазвитию) предполагает создание развивающей среды для молодых педагогов, в которой они могут непрерывно получать знания в комфортных условиях. Такая мотивация должна осуществляться разными способами: как через непосредственные обучающие мероприятия, так и через формирование ресурса успешных практик, «банка знаний», доступного для педагогов. В общеобразовательной организации уместно создать некую методическую копилку, в которой будут храниться разработки педагогов, информационные материалы с различных семинаров для специалистов образования (презентации, статьи, методические рекомендации). Целесообразно регулярно пополнять библиотечный фонд научно-методическими изданиями, предназначенными для всех педагогов и раскрывающими современные подходы к проектированию содержания и средств обучения. Важно поддерживать самообразовательную деятельность специалистов, повышать их готовность не только к обогащению профессионального опыта, но и распространению своих практик на семинарах, конкурсах педагогического мастерства, научно-практических мероприятиях. Необходимо показывать траекторию профессионального роста, возможность построения вертикальной и горизонтальной карьеры, обуславливаемую профессиональным саморазвитием. Целесообразно нацеливать молодых педагогов на всестороннее развитие, совершенствование предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций. Молодые педагоги должны владеть знаниями в области работы с различными контингентами детей, профилактики эмоционального выгорания, применения современных образовательных технологий. Следует также поощрять специалистов заниматься духовно-нравственным и физическим совершенствованием с целью достижения высоких результатов без вреда для профессионального здоровья.

Четвертый принцип ориентирован на комфортность профессиональных коммуникаций. Согласно данному принципу, в образовательной организации важно формировать благоприятный социально-психологический климат и культуру сотрудничества. Нередко педагоги предпочитают индивидуальную работу, что часто выливается в «профессиональное одиночество». В современных условиях такой вариант непродуктивен, так как не способствует как личностному, так и профессиональному росту. Для того чтобы обеспечить профессиональные коммуникации, следует стимулировать педагогов к взаимодействию. Возникновение в школе методических объединений, творческих групп, проектных команд для решения той или иной задачи гарантирует развитие

профессиональных коммуникаций, освоение специалистами норм бесконфликтного обучения, творческого сотрудничества. Молодых педагогов следует включать в различные профессиональные объединения, временные или постоянные сообщества. При этом важно определять общие правила взаимодействия: конструктивную критику, взаимовыгодное сотрудничество, отказ от непродуктивных споров и конфликтов. Молодые педагоги не должны бояться обратиться за помощью (в виде рекомендации, совета, экспертизы) к коллегам или администрации. Руководству школы следует проводить мониторинг социально-психологического климата в коллективе. Необходимо согласовать с коллективом общие принципы комфортных коммуникаций, то есть основанных на проявлении вежливости и уважения, на точности и лаконичности формулировок. Необходимо расширять знания специалистов в области общения; формировать приемы, способствующие продуктивному взаимодействию: «я-сообщение», «мы-подход», активное слушание и пр.

Итак, нами определены принципы внутрикорпоративного обучения, направленные на обеспечение адаптации молодых педагогов к условиям профессиональной деятельности в общеобразовательной организации: направленности на корпоративные ценности, поддержки профессиональной успешности, мотивации сотрудников к саморазвитию, комфортности профессиональных коммуникаций. Данные принципы не являются формальными лозунгами: они находят отражение в реальной практике работы школ (например, Челябинской области). Речь идет о региональных инновационных площадках, которые реализуют научно-прикладные проекты в области профилактики учебной неуспешности, реализации духовно-нравственного воспитания обучающихся, выстраивания конструктивного взаимодействия с семьей и пр. Воплощение данных принципов позволило данным организациям обрести статус не только региональной, но и федеральной площадки, получать гранты, а педагогам становится победителями различных конкурсов профессионального мастерства.

Выводы

Адаптация молодых специалистов – сложный и напряженный процесс. Чтобы удержать в школе молодые кадры, необходимо оказывать им системную, регулярную поддержку. Внутрикорпоративное обучение характеризуется наличием возможностей обеспечения адаптации молодых педагогов. Оно способствует обмену знаниями между специалистами в различных форматах (таких как открытые уроки, педагогические советы, мастер-классы, тренинги). Данное обучение ориентировано на непрерывное профессиональное совершенствование кадров, развитие у них навыков продуктивного взаимодействия. Обучение на опыте школы позволяет оперативно развивать практические умения специалистов, решения разных проблем. Кроме того, оно способствует становлению общих для коллектива ценностей и повышению активности личности. Данные особенности отражаются в принципах внутрикорпоративного обучения в обеспечении адаптации молодых педагогов: направленности на корпоративные ценности, поддержки

профессиональной успешности, мотивации сотрудников к саморазвитию, комфортности профессиональных коммуникаций.

Предложенные принципы могут применяться при управлении и методической работе в общеобразовательной организации. Изложенные принципы могут быть адаптированы к конкретным школам, интегрированы в региональные и муниципальные

программы адаптации молодых специалистов, практики развития корпоративной культуры образовательной организации.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л. и др. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психолого-педагогические исследования. 2017. № 9 (2). С. 1–16.
2. Волохов М.С. Понятие и содержание внутрикорпоративного обучения // Дайджест социальных исследований. 2023. № 1 (9). С. 47–52.
3. Воскрекасенко О.А., Варникова О.В., Константинов В.В. и др. Наставничество в системе обеспечения адаптации молодых педагогов в общеобразовательной организации // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 9 (101). С. 88–95.
4. Джабраилова Л.Х., Сулейманова А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 21, № 3(23). С. 164–171.
5. Ильясов Д.Ф. Стратегия самообучающейся организации в практике обучения персонала общеобразовательной школы // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 121–125.
6. Кирячек В.А. Организационно-методическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей на основе использования кейс-технологии // Лига исследователей МПГУ : сборник статей студенческой открытой конференции : в 3 т. М. : ПАРАДИГМА, 2024. С. 173–179.
7. Магсумов Т.А., Ищенко О.В., Зливко С.Д. и др. Проектирование адаптации молодых педагогов общеобразовательной школы // Наука Красноярья. 2022. № 11 (1). С. 68–83.
8. Масалимова А.Р. Сущность и содержание современной наставнической деятельности в корпоративном обучении молодых специалистов предприятия // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 61–70.
9. Нагрелли Е.А., Кузнецова Ю.А. Наставничество как основа развития кадрового потенциала образовательной организации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2026. № 1 (66). С. 17–29.
10. Седелников С.В., Алиева М.А., Дмитренко В.Г. Система корпоративного обучения как стратегия профессионального личностного роста // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 414–417.
11. Селиванова Е.А., Ильясова О.А. Использование возможностей внутриорганизационного обучения для совершенствования психолого-педагогических знаний учителей с целью профилактики учебной неуспешности в школе // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2022. № 3 (52). С. 82–93.
12. Торлопова Н.И., Батищева А.А. Профессиональная адаптация молодых специалистов в образовательной организации: современные подходы и перспективы развития // Вестник магистратуры. 2025. № 7 (166). С. 18–21.
13. Федоров О.Д., Николенко О.И. Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2021. № 3 (48). С. 57–70.
14. Ярычев Н.У. Особенности развития конфликтологической культуры учителя в условиях самообучающейся организации // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2011. № 20 (115). С. 331–336.

References

1. Andrushchenko, T.Yu., Arzhanykh, E.V., Vinogradov, V.L., et al. (2017) Problems of professional adaptation of young teachers. *Psychological and pedagogical studies*. 9 (2). 1–16. (In Russian)
2. Volohov, M.S. (2023) Concept and content of internal corporate training. *Digest of social research*. 1 (9). pp. 47–52. (In Russian)
3. Voskrekasenko, O.A., Varnikova, O.V., Konstantinov, V.V., et al. (2022) Mentoring in the system of ensuring adaptation of young teachers in a general education organization. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 9 (101). 88–95. (In Russian)
4. Dzhabrailova, L.Kh., Suleimanova, A.A. (2018) Problems of professional adaptation of young teachers. *Bulletin of the Chechen State Pedagogical University. Series 1. Humanities and social sciences*. 21, 3(23), 164–171. (In Russian)
5. Ilyasov, D.F. (2013) The strategy of a self-learning organization in the practice of training comprehensive school personnel. *Pedagogical education and science*. (5). 121–125. (In Russian)

6. Kiryachek, V.A. (2024) Organizational and methodological support for the professional adaptation of young teachers based on the use of case technology. In: *League of Researchers of Moscow State Pedagogical Univ.: Collection of articles from a student open conference*. In 3 volumes. Moscow, Paradigm, 173–179. (In Russian)
7. Magsumov, T.A., Ishchenko O.V., Zlivko S.D. et al. (2022) Designing the Adaptation of Young Teachers of a Comprehensive School. *Science of Krasnoyarsk*. 11(1), 68–83. (In Russian)
8. Masalimova A.R. (2012) The Essence and Content of Modern Mentoring Activities in Corporate Training of Young Specialists of an Enterprise. *Innovations in Education*. (11), 61–70. (In Russian)
9. Nagrelli, E.A., Kuznetsova, Yu.A. (2026) Mentoring as a Basis for Developing the Human Resources Potential of an Educational Organization. *Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel*. 1 (66), 17–29. (In Russian)
10. Sedelnikov S.V., Alieva M.A., Dmitrenko V.G. (2024) The Corporate Training System as a Strategy for Professional Personal Growth. *The World of Science, Culture, Education*. 6 (109), 414–417. (In Russian)
11. Selivanova, E.A., Ilyasova, O.A. (2022) Using Intra-Organizational Training Opportunities to Improve Teachers' Psychological and Pedagogical Knowledge in Order to Prevent Academic Failure at School. *Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel*. 3 (52), 82–93. (In Russian)
12. Torlopova, N.I., Batishcheva, A.A. Professional (2025) Adaptation of Young Specialists in an Educational Organization: Modern Approaches and Development Prospects. *Bulletin of the Magistracy*. 7 (166), 18–21. (In Russian)
13. Fedorov, O.D., Nikolenko, O.I. (2021) Intra-Corporate Training in the System of Continuous Pedagogical Education. *Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel*. 3 (48), 57–70. (In Russian)
14. Yarychev, N.U. (2011) Features of the Development of a Teacher's Conflictological Culture in a Self-Learning Organization. *Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Law*. 20 (115), 331–336. (In Russian)

Поступила в редакцию 30.03.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original Article

UDC 377.8

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_98.

INTERNAL TRAINING OPPORTUNITIES IN ENSURING YOUNG TEACHERS' ADAPTATION TO PROFESSIONAL WORK IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Olga A. Ilyasova¹

*Chelyabinsk Institute for Education Development¹
Chelyabinsk, Russia*

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent, Vice-Rector for Academic and Methodological Work,
ORCID ID: 0000-0003-2463-1870; e-mail: Olga.Ilyasova@chiro74.ru*

Abstract. The article explores the problem of adapting young teachers to the work process in schools. It emphasizes the need to create a system of regular support for novice teachers in educational institutions. The article provides a scientific review of various strategies for ensuring the adaptation of young teachers to the professional environment. The goal is to explore the possibilities of in-house training to support young teachers in their adaptation to the professional environment in educational institutions and summarize them in the form of pedagogical principles. The resources of in-company training are revealed in ensuring the adaptation of young teachers, which promotes knowledge sharing, continuous development, productive interaction, practical mastery of skills, and the formation of values and an active personality. The principles of this training are defined and characterized: focus on corporate values, support for professional success, motivation of employees for self-development, and comfort in professional communication.

Key words: general education organization, internal corporate education, young teachers, adaptation, professional conditions, pedagogical principles.

Cite as: Ilyasova, A.I., Goltsova, T.A. (2026) Internal training opportunities in ensuring young teachers' adaptation to professional work in a general education organization. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 98–103. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_98.

Received 30.03.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ

Григорий Петрович Вешняков¹

*Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского¹
Брянск, Россия*

¹Аспирант кафедры педагогики,

ORCID ID: 0009-0008-3599-1568, e-mail: c3233@mail.ru

Аннотация. В статье представлен генез понятия «профессиональная самостоятельность педагога». Дан сравнительный анализ российского и зарубежного опыта подготовки самостоятельного педагога. На основе исторической ретроспективы прослежена эволюция понятия «профессиональная самостоятельность учителя» (от модели «технической рациональности» к парадигме «учитель-исследователь»). Проанализированы методологические подходы к формированию педагогической автономии в образовательных системах Финляндии, Германии, Франции, Японии, Сингапура, США, Великобритании. Раскрыта специфика российской традиции: теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, компетентностного подхода И.А. Зимней, концепции профессионализма В.А. Сластёнина, аутокомпетентности в концепции Э.Ф. Зеера. Показаны генеалогия понятия «самостоятельный педагог» и его соотношение с категорией «исследовательская позиция педагога». Систематизированы ведущие методики развития самостоятельности: рефлексивная практика (авторы – Д. Шон, Ф. Кортхаген); «исследование действием» (Л. Стенхаус); Lesson Study (японская модель); проблемное обучение, профессиональные обучающиеся сообщества. Представлены данные проекта TALIS 2024 г., о корреляции педагогической автономии с удовлетворённостью работой и самоэффективностью учителей. Обоснована перспективная модель интеграции мирового опыта и отечественной традиции в подготовке педагога, способного к самостоятельным профессиональным решениям.

Ключевые слова: профессиональная самостоятельность педагога, педагогическая автономия, компаративный анализ, контекстное обучение, рефлексивная практика, учитель-исследователь, Lesson Study, компетентностный подход, педагогическое образование, международный опыт подготовки учителей, исследовательская позиция педагога.

Для цитирования: Вешняков Г.П. Профессиональная самостоятельность учителя: генезис понятия // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2. С. 104–112. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

Введение

Профессиональная автономия учителя становится ключевым фактором качества образования в XXI в. В проекте TALIS зафиксирована прямая корреляция: педагоги с высоким уровнем профессиональной самостоятельности демонстрируют большую удовлетворённость работой, самоэффективность и устойчивость к профессиональному «выгоранию» [33, с. 45]. В рамках разных систем образования феномен «самостоятельность педагога» и подходы к её формированию существенно различаются: для финской модели характерно абсолютное доверие; французская ставит на первое место централизованный контроль, японская – коллективное

совершенствование; в американской акцент сделан на индивидуальной компетентности.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью научного осмысления мирового опыта в условиях модернизации российского педагогического образования. В профессиональном стандарте «Педагог» (2013 г.) закреплена установка на формирование учителя, способного к самостоятельному принятию решений в условиях неопределённости [12]. Однако для системной реализации данной установки необходимо обратиться к международной практике, теоретическому обоснованию механизмов создания педагогической автономии.

Цели исследования – компаративный анализ российского и зарубежного опыта подготовки

самостоятельного педагога, выявление ведущих методик развития профессиональной автономии, обоснование перспективной интегративной модели.

Методологическую базу составляют подходы: системный (авторы – И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин); компаративистский в педагогике (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова); деятельностный (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); контекстный (А.А. Вербицкий). Используются также методы теоретического анализа, сравнительно-педагогического исследования, систематизации и обобщения.

Основанием для межстранового сравнения послужила модель «куба» М. Брэя и Н. Томаса, предусматривающая анализ трёх осей: географических уровней, демографических групп, аспектов образования [14]. В качестве параметров сравнения выступили степень педагогической автономии, тип и продолжительность подготовки, наличие исследовательского компонента, баланс теории и практики и институциональная база педагогического образования. Данный набор критериев позволяет сопоставлять различные национальные модели.

Историко-педагогическая ретроспектива: эволюция концепции педагогической самостоятельности

На протяжении XX–XXI вв. произошло несколько парадигмальных сдвигов в понимании категории «учитель». Джон Дьюи в работе *How We Think* (1910) определил рефлексивное мышление как «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают» [18, с. 6], т. е. был обозначен отход от модели «технической рациональности», в рамках которой учитель выступал транслятором «внешних знаний».

Категория «профессиональная самостоятельность педагога» в отечественной педагогике сформировалась на базе дидактической категории «познавательная самостоятельность», разработанной Н.А. Половниковой. Она определила её как готовность к овладению знаниями и стремление своими силами усвоить их. Ученый выделил три уровня развития способностей: отражательно-репродуктивный, продуктивный и творческий [11]. П.И. Пидкасистый трактовал самостоятельную работу не как форму организации занятий, а как средство вовлечения в независимую познавательную деятельность, т. е. способ логической и психологической организации последней [10, с. 45]. Т.И. Шамова считала, что познавательная самостоятельность – это черта личности, проявляющаяся в желании самому овладевать знаниями и механизмами деятельности; она выделила мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, волевой и оценочный компоненты данной самостоятельности [13, с. 42]. Эти работы заложили фундамент для создания понятийного аппарата, впоследствии перенесённого на профессиональную деятельность педагога.

В англоязычной литературе понятие *Teacher Autonomy* систематически изучается с 1970-х гг. У. Чартерс разработал инструментальный для «измерения» рабочей автономии учителей. Д. Литтл определил автономию учителя как способность к

независимому обучению, проявляющуюся в персональной ответственности, непрерывной рефлексии и когнитивном контроле педагогических процессов [28]. Р. Смит предложил детальную классификацию параметров указанной автономии: он выделил шесть измерений автономии учителя (самоуправляемое преподавание, способность к самостоятельному профессиональному действию, свобода от внешнего контроля, самоуправляемое обучение, способность к самостоятельному профессиональному развитию и свобода в области профессионального роста). Таким образом, к началу XXI в. автономия учителя перестала восприниматься только как свобода от внешнего контроля и стала трактоваться как внутренняя профессиональная способность (*Capacity*), объединяющая рефлексивность, ответственность и готовность к независимому развитию). Отметим, что этот перелом стал возможен благодаря Лоуренсу Стенхаусу, который в ходе *Humanities Curriculum Project* (1967–1972) ввёл метафору «учитель как исследователь».

Л. Стенхаус утверждал: учителя должны быть «расширенными профессионалами, которые систематически подвергают сомнению собственное преподавание, обладают приверженностью и навыками для его изучения» [36, с. 143]. Дональд Шон в труде *The Reflective Practitioner* (1983) развил эту идею в рамках концепции «рефлексии-в-действии»: «Когда кто-то рефлексиирует в действии, он становится исследователем в контексте практики» [35, с. 68]. Параллельно Паулу Фрейре в «Педагогике угнетённых» (1970) обосновал эмансипаторный потенциал педагогической автономии: истинная автономность – это не индивидуальный опыт, а коллективное действие, связывающее социальное осознание с расширением возможностей [20, с. 85]. Лев Выготский через концепцию зоны «ближайшего развития» показал механизм движения от совместной деятельности к самостоятельности: то, что обучающийся делает сегодня под чьим-либо руководством, с помощью кого-то, завтра он сможет сделать самостоятельно [3, с. 86].

Таким образом, к началу XXI в. сформировалась парадигма «учителя-исследователя», предполагающая, что педагог не только транслирует полученные извне сведения, но и генерирует профессиональное знание. Указанная парадигма по-разному реализуется в национальных образовательных системах.

Советская педагогическая традиция трактовала самостоятельность педагога преимущественно как умение работать без постоянного внешнего контроля в рамках заданных идеологических установок. В.А. Сухомлинский критиковал «казарменное однообразие» советской школы, сковывающее творческую инициативу. Движение педагогов-новаторов в 1980-х гг. (таких как Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов) провозгласило принцип «мы не с предметом идём к ученикам, а с учениками – к предмету», что означало: появилось новое понимание педагогической свободы [9, с. 23].

Современные российские трактовки названной выше свободы формировались под влиянием нескольких ключевых концепций. А.А. Вербицкий

разработал теорию контекстного обучения: оно представляет собой «обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой профессиональной деятельности» [2, с. 31]. Три базовые формы – учебная академическая, квазипрофессиональная (деловые игры), учебно-профессиональная (практики) – обеспечивают постепенное погружение будущего педагога в профессиональный контекст, при котором степень самостоятельности постепенно увеличивается.

И.А. Зимняя определила компетенции как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования ..., которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [6, с. 35]. Её статья «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» (2003) стала манифестом сторонников компетентностного подхода в России, ставящего акцент на деятельностной природе профессиональных качеств.

В.А. Сластёнин рассматривал профессиональную компетентность как «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», включающее аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения [13, с. 42].

А.К. Маркова выделила три стороны труда учителя – педагогическую деятельность («технология»), педагогическое общение («климат»), личность («ценности»). При этом она подчеркнула: «Учитель может выбрать то, что соответствует его личной концепции профессионализма, построить свою индивидуальную программу профессионального саморазвития» [7, с. 7].

Э.Ф. Зеер ввел понятие аутокомпетентности – адекватного представления о своих характеристиках и владения технологиями саморазвития. Его концепция профессионального становления включает шесть стадий (от оптации до наставничества), причем от стадии к стадии самостоятельность возрастает [5, с. 56].

Финская модель наиболее радикально реализует идею педагогической автономии. Паси Сальберг, автор концепции GERM (сокращение от Global Education Reform Movement – «движение за глобальную реформу образования»), описывает четыре измерения профессионализма финских учителей: проектирование учебных программ (т. е. педагоги играют главную роль в планировании и разработке своих учебных программ); педагогическую свободу (выбор оптимальных методов); ответственность за оценивание; профессиональное сообщество (активное участие в объединениях) [34, с. 74].

Уникальность финской системы состоит в отсутствии стандартизированного тестирования (имеется только выпускной экзамен – Matriculation Examination), школьных инспекторов; доверии, заменившего подотчётность. Тезис П. Сальберга «Ответственность и доверие прежде подотчётности» ярко иллюстрирует противостояние такому глобальному тренду, как усиление внешнего контроля [34, с. 89].

Фундамент описанной автономии – исследовательское педагогическое образование. Х. Ниemi и Р. Якку-Сихвонен поясняют: «Цель исследовательского педагогического образования – привить способность принимать образовательные решения на основе рациональной аргументации в дополнение к повседневному или интуитивному мышлению» [31, с. 43]. Все учителя (кроме дошкольных) получают степень магистра и пишут магистерскую диссертацию; конкурс на педагогические программы составляет 5–15 процентов (сложнее, чем на медицину или право). Исследования показывают: 90 процентов финских учителей удовлетворены работой, а профессия является социально престижной, сопоставимой по популярности с профессией врача.

Германская система строится на традиции «дидактик» (Didaktik), принципиально отличной от англосаксонской парадигмы Curriculum. Согласно С. Хопманну, «дидактик» стала главным инструментом создания пространства для локального преподавания, так как предоставляет интерпретативные инструменты для работы с государственными директивами на местной основе [23, с. 117]. Учитель в рамках «дидактик» выступает интерпретатором Lehrplan (учебного плана), а не исполнителем предписанной программы. Двухфазная подготовка включает университетское обучение (7–10 семестров) и референдиариат (12–24 месяца практической стажировки). Общая продолжительность подготовки педагога к активной деятельности составляет в Германии около 7 лет, т. е. она одна из самых продолжительных в мире. Педагогическая свобода законодательно закреплена в большинстве федеративных земель. В рамках концепции Bildung (образования как самокультивирования), восходящей к теории Вильгельма фон Гумбольдта, образование предстает как процесс, в котором «понятие человечества принимает великую и достойную форму в каждом индивиду» [24, с. 235].

Французская модель является одной из самых централизованных в мире. Согласно докладу OECD (2020), «государство определяет педагогические директивы и учебные программы, осуществляет набор, подготовку и управление педагогическим персоналом государственных школ» [32, с. 7]. В системе конкурсов (concours) происходит отбор учителей на основе предметных знаний; успешные кандидаты становятся государственными служащими, подлежащим национальному распределению. При этом автономия учителя ограничена: учебная программа допускает свободу лишь в рамках национальной структуры.

Японская модель Lesson Study (授業研究, Jyugyou Kenkyuu), зародившаяся еще в 1890-х гг., представляет уникальную форму коллективной профессиональной автономии. Дж. Стиглер и Дж. Хиберт в книге The Teaching Gap (1999) описывают цикл: определение проблемы планирование проведение исследовательского урока обсуждение пересмотр повторное проведение распространение результатов [37, с. 110]. Критически важно: медианное время планирования одного исследовательского урока в

Японии составляет более 5 недель. Профессор Й. Симидзу отмечает: «С японской точки зрения, Lesson Study – часть работы учителя». К. Фудзии подчёркивает: «Для японских педагогов Lesson Study как воздух, ощущаемый везде, поскольку она внедрена в повседневную школьную деятельность» [21, с. 423]. Данные TALIS показывают: японские учителя имеют относительно низкую индивидуальную автономию при принятии решений, касающихся программы, но больше возможностей для сотрудничества (в этом состоит отличие японской модели от западных систем).

Сингапурская модель реализует принцип Tight-loose, предполагающий жёсткие централизованные рамки при прогрессирующей дерегуляции школ. Единственный провайдер педагогического образования – Национальный институт образования (NIE) при Наньянском технологическом университете – обеспечивает триединое партнёрство между Министерством образования Сингапура (политика), университетом (академическая строгость), NIE (подготовка и исследования). Учителям предоставляется 100 часов субсидированного профессионального развития ежегодно [22, с. 12].

В Китае был принят в 2018 г. документ «Мнения о всестороннем углублении реформы развития педагогических кадров в новую эпоху» – первый акт такого высокого уровня со времени основания КНР. Согласно ему, до 2035 года в стране должны появиться «высококвалифицированные, профессиональные и инновационные учителя». При этом исследователи отмечают «недостаток автономии учителей в системе управления эффективностью» и влияние экзамениционного давления [27, с. 156].

Для американской модели характерно противоречие между традиционной делегированной автономией и усиливающейся стандартизацией. Линда Дарлинг-Хаммонд (Стэнфордский университет) подчёркивает: «Хорошая программа подготовки учителей прежде всего согласована, то есть она содержит представление о том, что такое хорошее преподавание, и затем организует всю свою курсовую работу, весь клинический опыт вокруг этого видения» [17, с. 2]. Исследования показывают: учителя из интенсивных пятилетних программ остаются в профессии в 90 процентах случаев, тогда как из альтернативных маршрутов – лишь 30 процентов в течение трёх лет.

В Великобритании наблюдается усиление контроля в сфере образования. Д. Майер и М. Миллс констатируют: Teachers' Standards, «возможно, привели к культуре подотчётности с акцентом на профессиональное соответствие, что вызывает сокращение автономии учителей» [30, с. 347]. В Австралии используются Australian Professional Standards for Teachers (ALACT), организованные по четырём карьерным стадиям. Канада отличается выраженной провинциальной вариативностью; так, в Онтарио в 2015 г. перешли на четырёхлетние программы педагогического образования [39, с. 89].

Анализ мировой практики выявил несколько ключевых методик формирования педагогической

автономии. Рефлексивная практика, по Шону, включает «рефлексию-в-действии» (реагирование на неожиданности в процессе) и «рефлексию-над-действием» (ретроспективный анализ). Дж. Лохран расширил эту модель, включив в нее три временных измерения, а именно антиципаторную, синхронную, ретроспективную рефлексию [29, с. 33].

Модель ALACT Фреда Кортхагена (Утрехтский университет) представляет собой пятиэтапный цикл: Action (действие) Looking back on the Action (ретроспектива) Awareness of Essential Aspects (осознание существенного) Creating Alternative Methods (создание альтернатив) Trial (апробация). Согласно национальным (нидерландским) исследованиям, 71 процент выпускников, придерживающихся реалистичного подхода, оценил профессиональную подготовку как «хорошую или очень хорошую» против 41 процента в среднем по стране [26, с. 12].

Action Research («исследование действием»), восходящее к Курту Левину (1946), предполагает спиральный цикл: планирование действия наблюдение рефлексия. Стенхаус настаивал: «Разрыв между устремлением и преподаванием реален и фрустрирует. Он может быть преодолен только через принятие исследовательского и развивающего подхода к собственному преподаванию» [36, с. 144]. Microteaching (микропреподавание), изобретённое в Стэнфордском университете (1963), – это «безопасная практика расширенного кластера педагогических навыков». Цикл «преподавание критика повторное преподавание», предполагающий запись видео, развивает способность к самоанализу.

Проблемное обучение (PBL) в педагогическом образовании использует аутентичные, структурированные плохо проблемы, требующие дальнейшего изучения. Исследования демонстрируют: PBL помогает будущим учителям «перейти от фокуса на том, КАК преподавать концепцию определённым образом, к целостному пониманию, ПОЧЕМУ они преподают концепцию определённым образом» [25, с. 5].

Professional Learning Communities (PLC; профессиональные обучающиеся сообщества) – это «непрерывный процесс, в котором педагоги работают совместно в повторяющихся циклах коллективного исследования и исследования действием» [19, с. 23]. PLCs должны фокусироваться на профессионализме и использовать профессиональную этику как главную форму подотчётности в противовес организационно-менеджерскому контролю.

Согласно данным проекта TALIS, наблюдается системное сокращение количества учителей, участвующих в принятии решений: в 2024 г. по сравнению с 2024 г. вовлеченность в определение политики оценивания снизилась на 3 процентных пункта в среднем по OECD [33, с. 52]. При этом связь автономии с профессиональным благополучием остаётся устойчивой: учителя с высокой автономией чаще демонстрируют уверенность в управлении классом и удовлетворённость работой.

Глобальный дефицит учителей, по сведениям UNESCO, составит к 2030 году 44 млн специалиста: 12,9 млн для начальной и 31,1 млн для средней

школы. Субсахарская Африка нуждается в 15 млн новых учителей [38, с. 8]. Парадокс состоит в том, что страны с высокой автономией учителей (Финляндия, Сингапур) не испытывают критического дефицита кадров: профессия сохраняет привлекательность благодаря социальному престижу и условиям работы.

ОЕСД резюмирует: «Успешные образовательные системы XXI в. сделают всё необходимое для развития у учителей чувства собственности над профессиональной практикой» [33, с. 67]. Иными словами, трансформируется не только содержание подготовки, но и системная культура доверия педагогу как профессионалу.

Понятие «самостоятельный педагог» (в международном дискурсе Teacher Autonomy) делает акцент на способности учителя к независимому принятию профессиональных решений, контролю собственной практики и саморазвития, термин «исследовательская позиция педагога» (Inquiry Assistance) – на устойчивой установке на систематическое исследование собственной деятельности как источника профессионального знания.

Ввели концепцию Inquiry Assistance М. Кокран-Смит и С. Литл, противопоставившие её Inquiry as Project. Исследовательская позиция – это не временный проект, а устойчивая профессиональная установка, предполагающая, что педагоги индивидуально и коллективно генерируют локальное знание, переосмысливают и теоретизируют практику [16, с. 289]. В отечественной традиции эта категория разрабатывалась В.И. Загвязинским, который одним из первых выделил исследовательскую деятельность как самостоятельный компонент педагогической деятельности (он настаивал на том, что каждый учитель должен быть исследователем) [4]. Н.М. Борытко рефлексивность и интерактивность назвал ключевыми компонентами становления позиции педагога, в том числе исследовательской [1, с. 78]. А.С. Обухов трактовал указанную позицию как значимое личностное основание, благодаря которому человек ощущает потребность искать и находить информацию [8, с. 61].

Эмпирический «мост» между двумя категориями выстроила К. Касл, продемонстрировавшая, что педагогическое исследование является механизмом обретения профессиональной автономии: новая позиция «учителя как педагогического исследователя» возникает на пересечении педагогики, исследования учителя и независимости в преподавании [15, с. 1098]. Л. Стенхаус теоретически обосновал эту связь ранее. Он утверждал, что учитель, играющий роль исследователя, реализует свою профессиональную автономию, когда разрабатывает учебную программу [36, с. 144]. Д. Шон показал, что рефлексивный практик, т. е. подвергающий сомнению определение своей задачи, непосредственно реализует профессиональную автономию [35, с. 337].

Таким образом, исследовательская позиция и профессиональная самостоятельность педагога – взаимобусловленные характеристики: указанная позиция выступает одновременно и механизмом

обретения автономии (через генерирование собственного профессионального знания), и формой её реализации (независимый педагог проявляет свою самостоятельность именно через особое (исследовательское) отношение к практике). В российской педагогике эту связь отражалась в последовательной смене трех понятий: «познавательная самостоятельность» (из работ Н.А. Половниковой, П.И. Пидкасистого, Т.И. Шаповой) – «субъектность педагога» (см. труды В.А. Сластёнина, А.К. Марковой) – «исследовательская позиция» (у И.В. Загвязинского, Н.М. Борытко, А.С. Обухова). В международном контексте аналогом выступает эволюция от Teacher Autonomy as Freedom (Чартерс) через Teacher Autonomy as Capacity (Д. Литл) к Inquiry Assistance (М. Кокран-Смит, С. Литл).

Выводы

Сравнительный анализ выявил несколько фундаментальных закономерностей формирования профессиональной самостоятельности педагога в мировой практике. Во-первых, высокая педагогическая автономия неразрывно связана со строгим отбором и продолжительной подготовкой: финская модель доверия возможна только при конкурсе 5–15 процентов и обязательном получении магистерской степени (страны, для которых характерна высокая автономия учителей, инвестируют в качество входа в профессию). Во-вторых, автономия может быть как индивидуальной (Финляндия, Германия), так и коллективной (Япония), причем результаты, демонстрируемые образовательными системами, сопоставимы. Японская модель Lesson Study хорошо показывает: профессиональная самостоятельность не тождественна изолированности (совместное исследование урока представляет собой своеобразную экспертизу на базе сотрудничества). В-третьих, применение методик рефлексивной практики (Шон, Кортхаген), Action Research (Стенхаус) и Lesson Study формируют учителя-исследователя, способного не только транслировать полученные извне сведения, но и генерировать профессиональное знание. Ключевой механизм здесь периодическая рефлексия над собственной деятельностью. В-четвёртых, российские ученые, занимающиеся проблемами педагогики, имеют значительный теоретический потенциал. Здесь упомянем контекстное обучение А.А. Вербицкого, компетентностный подход И.А. Зимней, концепцию субъектности. Однако для системной реализации этих идей необходима трансформация культуры подготовки (вместо трансляции знаний должно происходить формирование исследовательской позиции).

Перспективная модель подготовки самостоятельного педагога должна интегрировать исследовательскую ориентацию образовательного процесса, рефлексивные эффективные практики, индивидуальную и коллективную автономию, доверие как системный принцип и строгий входной отбор. Профессиональное развитие нужно сделать непрерывным. Освоение теории и практики должно осуществляться через контекстное обучение.

Для продолжения исследования рассмотренной темы необходимы экспериментальная апробация

интегративной модели в условиях российского педагогического образования, разработка диагностического инструментария для оценки уровня профессиональной самостоятельности, изучение механизмов адаптации зарубежных методик к отечественному контексту.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Боротко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М. : Знание, 1980. 96 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие. М. : Академия, 2009. 240 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя : книга для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.
8. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М. : Прометей, 2006. 224 с.
9. Педагогика наших дней / сост. В.П. Бедерханова. Краснодар : Кн. изд-во, 1989. 416 с.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с.
11. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников : учеб. пособие. Казань : КГПИ, 1975. 100 с.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н.
13. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учебник. М. : Академия, 2014. 608с.
14. Bray M., Adamson B., Mason M. Comparative Education Research: Approaches and Methods. 2nd ed. Cham : Springer, 2014. 453 p.
15. Castle K. Autonomy through Pedagogical Research // Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22, № 8. P. 1094–1103.
16. Cochran-Smith M., Lytle S.L. Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. New York : Teachers College Press, 2009. 401 p.
17. Darling-Hammond L. Teacher Education and the American Future // Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 61, № 1–2. P. 35–47.
18. Dewey J. How We Think. Boston : D. C. Heath & Co., 1910. 224 p.
19. DuFour R., Eaker R. Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement. Bloomington : Solution Tree, 1998. 338 p.
20. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum, 1970. 186 p.
21. Fujii T. Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed // Mathematics Teacher Education and Development. 2014. Vol. 16, № 1. P. 65–83.
22. Gopinathan S., Deng Z. Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore // Planning and Changing. 2006. Vol. 37. P. 93–110.
23. Hopmann S. Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik // European Educational Research Journal. 2007. Vol. 6, № 2. P. 109–124.
24. Humboldt W. von. Theory of Bildung // Teaching as a Reflective Practice / ed. I. Westbury. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2000. P. 231–243.
25. Jonassen D., Hung W. All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning // Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning. 2008. Vol. 2, № 2. P. 6–28.
26. Korthagen F., Loughran J., Russell T. Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices // Teaching and Teacher Education. 2006. Vol. 22. P. 1020–1041.
27. Li J., Xue E. Teacher Education and Teaching in China. London : Routledge, 2020. 248 p.
28. Little D. Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy // System. 1995. Vol. 23, № 2. P. 175–181.
29. Loughran J.J. Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching // Journal of Teacher Education. 2002. Vol. 53, № 1. P. 33–43.
30. Mayer D., Mills M. Professionalism and Teacher Education in Australia and England // European Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 44, № 1. P. 45–61.
31. Niemi H., Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education in Finland // Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions. Umeå : University of Umeå, 2006. P. 31–50.
32. OECD. Education Policy Outlook: France. Paris : OECD Publishing, 2020. 28 p.

33. OECD. Results from TALIS 2024: Teacher Leadership and Autonomy. Paris : OECD Publishing, 2024. 156 p.
34. Sahlberg P. Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? New York : Teachers College Press, 2015. 280 p.
35. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
36. Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development. London : Heinemann, 1975. 248 p.
37. Stigler J., Hiebert J. The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. New York : Free Press, 1999. 240 p.
38. UNESCO. Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. Paris : UNESCO, 2024. 108 p.
39. Van Nuland S. Teacher Education in Canada // Journal of Education for Teaching. 2011. Vol. 37, № 4. P. 409–421.

References

1. Borytko, N.M. (2001) *Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniia* [Teacher in Spaces of Modern Education]. Volgograd, Peremena. (In Russian)
2. Verbitskii, A.A. (1991) *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active Learning in Higher Education: Contextual Approach]. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)
3. Vygotskii, L.S. (1999) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, Labirint. (In Russian)
4. Zagviainskii, V.I. (1980) *Uchitel' kak issledovatel'* [Teacher as Researcher]. Moscow, Znanie. (In Russian)
5. Zeer, E.F. (2009) *Psikhologiya professional'nogo razvitiia* [Psychology of Professional Development]. Moscow, Akademiia. (In Russian)
6. Zimniia, I.A. (2003) Key Competencies – A New Paradigm of Educational Outcomes. *Vysshee obrazovanie segodnia*. (5), 34–42. (In Russian)
7. Markova, A.K. (1993) *Psikhologiya truda uchitelia* [Psychology of Teacher's Work]. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)
8. Obukhov, A.S. (2006) *Razvitie issledovatel'skoi deiatel'nosti uchashchikhsia* [Development of Research Activity of Students]. Moscow, Prometei. (In Russian)
9. Bederkhanova, V.P. (ed.) (1989) *Pedagogika nashikh dnei* [Pedagogy of Our Days]. Krasnodar, Kn. izd-vo. (In Russian)
10. Pidkasisty, P.I. (1980) *Samostoiatel'naia poznavatel'naia deiatel'nost' shkol'nikov v obuchenii* [Independent Cognitive Activity of Schoolchildren in Learning]. Moscow, Pedagogika. (In Russian)
11. Polovnikova, N.A. (1975) *Sistema vospitaniia poznavatel'nykh sil shkol'nikov* [System of Fostering Cognitive Powers of Schoolchildren]. Kazan, KGPI. (In Russian)
12. Professional Standard «Teacher» (2013): Order of the Ministry of Labor of Russia dated 18.10.2013 No. 544n. (In Russian)
13. Slastenin, V.A., Isaev, I.F. & Shiiarov, E.N. (2014) *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiia. (In Russian)
14. Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2014) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. 2nd ed. Cham, Springer. (In English)
15. Castle, K. (2006) Autonomy through Pedagogical Research. *Teaching and Teacher Education*. 22 (8), 1094–1103. (In English)
16. Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2009) *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York, Teachers College Press. (In English)
17. Darling-Hammond, L. (2010) Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*. 61 (1–2), 35–47. (In English)
18. Dewey, J. (1910) *How We Think*. Boston, D. C. Heath & Co. (In English)
19. Du Four, R., Eaker, R. (1998) *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, Solution Tree. (In English)
20. Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
21. Fujii, T. (2014) Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*. 16 (1), 65–83. (In English)
22. Gopinathan, S., Deng, Z. (2006) Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing*. 37, 93–110. (In English)
23. Hopmann, S. (2007) Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*. 6 (2), 109–124. (In English)
24. Humboldt, W. von (2000) Theory of Bildung. In: Westbury, I. (ed.) *Teaching as a Reflective Practice*. Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 231–243. (In English)
25. Jonassen, D., Hung, W. (2008) All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2 (2), 6–28. (In English)

26. Korthagen, F., Loughran, J., Russell, T. (2006) Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*. 22, 1020–1041. (In English)
27. Li, J., Xue, E. (2020) *Teacher Education and Teaching in China*. London, Routledge. (In English)
28. Little, D. (1995) Learning as Dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*. 23 (2), 175–181. (In English)
29. Loughran, J.J. (2002) Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53 (1), 33–43. (In English)
30. Mayer, D., Mills, M. (2021) Professionalism and Teacher Education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*. 44 (1), 45–61. (In English)
31. Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006) *Research-based Teacher Education in Finland. In: Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*. Umeå, University of Umeå, pp. 31–50. (In English)
32. OECD (2020) *Education Policy Outlook: France*. Paris, OECD Publishing. (In English)
33. OECD (2024) *Results from TALIS 2024: Teacher Leadership and Autonomy*. Paris, OECD Publishing. (In English)
34. Sahlberg, P. (2015) *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teachers College Press. (In English)
35. Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books. (In English)
36. Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann. (In English)
37. Stigler, J., Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York, Free Press. (In English)
38. UNESCO (2024) *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris, UNESCO. (In English)
39. Van Nuland, S. (2011) Teacher Education in Canada. *Journal of Education for Teaching*. 37 (4), 409–421. (In English)

Поступила в редакцию 30.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.147

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

TEACHER'S PROFESSIONAL AUTONOMY: GENESIS OF THE CONCEPT

Grigoriy P. Veshnyakov ¹

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky¹
Bryansk, Russia

¹Postgraduate student of the Department of Pedagogy,
 ORCID ID: 0009-0008-3599-1568, e-mail: c3233@mail.ru

Abstract. The article presents the genesis of the concept of “teacher’s professional autonomy” and provides a comparative analysis of Russian and foreign experience in training independent teachers. Based on a historical and pedagogical retrospective, the evolution of the concept of “professional teacher autonomy” is traced from the model of “technical rationality” to the paradigm of “teacher as researcher”. Methodological approaches to the formation of pedagogical autonomy in the educational systems of Finland, Germany, France, Japan, Singapore, USA, and the UK are analyzed. The specifics of the Russian tradition are revealed: the theory of contextual learning by A. A. Verbitsky, the competence-based approach by I. A. Zimnyaya, the concept of professionalism by V. A. Slastenin, and auto-competence in E. F. Zeer's concept. The genealogy of the concept of “independent teacher” and its relationship with the category of “inquiry stance” are revealed. The leading methods for developing autonomy are systematized: reflective practice (D. Schön, F. Korthagen), action research (L. Stenhouse), Lesson Study (Japanese model), problem-based learning, and professional learning communities. Data from the international Teaching and Learning International Survey 2024 study on the correlation of pedagogical autonomy with job satisfaction and teacher self-efficacy are presented. A promising model for integrating world experience and domestic tradition in training teachers capable of independent professional decisions is substantiated.

Key words: teacher's professional autonomy, pedagogical autonomy, comparative analysis, contextual learning, reflective practice, teacher as researcher, Lesson Study, competence-based approach, teacher education, international experience in teacher training, inquiry as stance.

Cite as: Veshnyakov, G.P. (2026) Teacher's professional autonomy: genesis of the concept. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 104–112. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_104.

Received 30.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.2, 37.013.42

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_113.

СИСТЕМНЫЕ РИСКИ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕРРИТОРИЙ

Татьяна Игоревна Каткова¹, Юлия Сергеевна Чернышнёва²,
Светлана Анатольевна Жваненко³

Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко^{1, 2, 3}
г. Бердянск, Россия

¹Доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и управления образовательной организацией, ORCID ID: 0000-0002-1051-4262,
e-mail: katkova.ti@yandex.ru

²Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления образовательной организацией, ORCID ID: 0009-0008-9088-1441,
e-mail: ermakova.u.s.kfrea@mail.ru

³Кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и управления образовательной организацией, ORCID ID: 0000-0001-6790-3317,
e-mail: atevs15@list.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования финансовой грамотности будущих педагогов в условиях системных рисков цифровой среды. Актуальность темы обусловлена уязвимостью современной молодежи: низким уровнем финансовых компетенций при высокой вовлеченности в онлайн-сервисы и сберегательные практики, что усиливает подверженность киберугрозам, мошенничеству и дезинформации. На основе данных мониторингов финансовой грамотности и статистики сберегательной активности на новых территориях выявлен противоречивый характер интеграционных процессов в исторических регионах. Предложена классификация финансовых рисков. Проанализированы внутренние детерминанты уязвимости молодежи: импульсивность, избыточная уверенность, когнитивные искажения. Обосновано, что будущие педагоги способны выступать субъектами управления системными рисками и тем самым реализовывать трансляционную, диагностическую и стабилизирующую функции. Комплексная работа по повышению уровня финансовой грамотности студентов педагогических вузов обеспечивает трансформацию их статуса: из категории потенциально уязвимых перед практиками мошенников групп они переходят в число субъектов, обеспечивающих финансовую безопасность исторических территорий.

Ключевые слова: системные риски, цифровая среда, финансовая грамотность, будущие педагоги, киберугрозы, финансовое мошенничество, устойчивое территориальное развитие, новые регионы.

Для цитирования: Каткова Т.И., Чернышнёва Ю.С., Жваненко С.А. Системные риски цифровой среды в формировании финансовой грамотности будущих педагогов как фактор устойчивости исторических территорий // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 113–118. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_113.

Введение

В условиях цифровизации и активного применения современных цифровых технологий особую актуальность приобретает финансовая грамотность населения. Можно выделить две ключевые категории населения в зависимости от возраста и

профессиональной принадлежности, остро нуждающиеся в развитии финансовой грамотности: молодежь (именно молодые люди являются активными пользователями интернет-сервисов) и педагоги, так как они обучают молодежь (от уровня знаний учителей зависит вышеназванная грамотность и во многом

безопасность целого поколения). Государство понимает значимость данного вопроса и активно поддерживает распространение финансовой грамотности среди населения. В частности, реализуется очередная «Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» [1]; в образовательную среду внедряются инструменты, с помощью которых можно улучшить профессиональные компетенции педагогов, связанные с указанной грамотностью. И если на территории России серьезные шаги в обозначенной сфере были предприняты еще в 2017 г., то в исторических регионах России (таких как Крым) активно об этом заговорили после воссоединения со страной. Соответственно, необходимо рассмотреть специфику реализации данного направления на новых территориях, чтобы ускорить процесс интеграции исконно русских земель.

Цели исследования – определить подходы к анализу системных рисков, препятствующих формированию финансовой грамотности учащейся молодежи, и оценить их влияние на социально-экономическую устойчивость исторических регионов РФ.

Результаты

В ходе исследования было установлено, что к киберугрозам относятся эксплуатация доверия, сайты с жестоким и деструктивным содержанием, кибербуллинг [6]. Молодежь является основным пользователем интернета и риски деструктивного воздействия на нее в сетевом пространстве огромны. Киберриски в области финансового мошенничества связаны с конкретными действиями в условиях неопределенности, в результате которых происходит

хищение информации и/или денежных средств, имущества граждан, финансовых активов и прочих благ [8].

Под финансовыми рисками мы понимаем комплексную категорию, отражающую возможность наступления неблагоприятных финансовых последствий для индивида или домохозяйства, обусловленную воздействием факторов неопределенности экономической, информационной и поведенческой природы [7]. В отличие от классической трактовки, акцентирующей внимание на рыночных и кредитных рисках, предлагаемое определение отражает специфику уязвимости учащейся молодежи: интеграцию цифровых опасностей (киберугрозы, мошеннических практик, дезинформации), когнитивных искажений, а также институциональных ограничений, характерных для исторических регионов России.

Ключевые признаки финансового риска:

вероятностный характер (невозможность точного прогнозирования момента и масштаба финансовых потерь);

субъектная детерминированность (уровень риска прямо коррелирует с объемом и качеством финансовых знаний, критическим мышлением и цифровой компетентностью);

социально-территориальная проекция (реализация финансовых рисков молодыми педагогами сказывается на устойчивости территориальных сообществ, а именно снижается их адаптационный и профессиональный потенциал).

Классификация финансовых рисков представлена в табл. 1 [2].

Таблица 1. Классификация финансовых рисков

Группа финансовых рисков	Содержание рисков
Традиционные	Кредитные (невозврат займов); инвестиционные (убытки от вложений); инфляционные
Поведенческие	Ошибки, допущенные при принятии решений; недостаток финансовых знаний; влияние социальной среды
Информационные	Недостовверная информация, манипуляции в цифровой среде, хищение данных
Цифровые (киберфинансовые)	Фишинг и социальная инженерия, утечка персональных данных, онлайн-мошенничество, несанкционированные операции

Уязвимость молодежи перед финансовыми рисками детерминирована не только внешними обстоятельствами, но и совокупностью внутренних поведенческих и психоэмоциональных характеристик [3]. К числу наиболее значимых детерминант относятся:

недостаточность жизненного и финансового опыта, которая ограничивает способность к адекватной оценке вероятных угроз;

предрасположенность к принятию импульсивных решений, особенно в ситуации эмоционального давления либо искусственно созданной срочности;

повышенный уровень доверия к цифровой экосистеме и онлайн-источникам информации, воспринимаемым как релевантные и достоверные;

эффект социальной нормы, при котором молодой человек свое финансовое поведение сопоставляет с

моделями сверстников и актуальными трендами цифровой среды, ориентируется на них;

феномен избыточной уверенности в собственных финансовых компетенциях, не подкрепленный реальным уровнем знаний;

недостаточная сформированность критического мышления по отношению к финансово значимой информации.

Такие механизмы когнитивных искажений, как эффект упущенной выгоды (fear of missing out, FOMO) и когнитивная установка на быстрые деньги провоцируют молодых людей на участие в сомнительных инвестиционных и финансовых схемах. Дополнительным значимым фактором выступает специфика цифровой среды, в которой финансовая информация транслируется преимущественно в упрощенных, визуализированных и нередко

эмоционально окрашенных форматах. Подобная задача мешает индивиду осуществить рациональный анализ полученных сведений, критически осмыслить предлагаемые финансовые решения [4].

Нами была проанализирована статистика, касающаяся уровня финансовой грамотности населения в целом и молодежи в частности. К группе риска отнесены физические лица в возрасте от 18 до 34 лет. Из данных табл. 2 видно, что указанная группа характеризуется наличием низкого уровня финансовой грамотности (таких насчитывается 51 %), а молодые

люди с высоким уровнем составляют всего 11 %. Это явление можно назвать парадоксом сберегательной активности молодежи: возрастная группа, характеризующаяся посредственной финансовой грамотностью, демонстрирует высокую вовлеченность в сберегательные практики (более 70 % зумеров регулярно пополняют накопления). Индекс финансовой грамотности населения РФ в целом упал на 0,16 процентных пункта по сравнению с 2024 г. Отметим, что доля россиян с высоким уровнем указанной грамотности увеличилась на 5 процентных пункта.

Таблица 2. Ключевые показатели, характеризующие уровень финансовой грамотности населения РФ в 2025 г., по данным аналитического центра НАФИ* [10]

Показатель	Значение
Доля молодежи 18–34 лет с низким уровнем финансовой грамотности	51 %
Доля молодежи 18–34 лет с высоким уровнем финансовой грамотности	11 %
Индекс финансовой грамотности населения РФ	12,61 балла (снижение на 0,16 процентных пункта по сравнению с 2024 г.)
Доля россиян с низким уровнем финансовой грамотности (все возрасты)	34% (рост на 4 процентных пункта за год)
Доля россиян с высоким уровнем финансовой грамотности (все возрасты)	21% (рост на 5 процентных пункта за год)

Примечание. * – всероссийский репрезентативный опрос проведен аналитическим центром НАФИ в декабре 2025 г. База исследования – 1 003 человека в возрасте 18 лет и старше.

Подробный анализ структуры финансовой грамотности молодежи, проведенный на основе данных НАФИ, выявил, что 69 % респондентов молодого возраста корректно рассчитывают процентные ставки по кредитным продуктам, что свидетельствует о наличии базовых арифметических финансовых компетенций. Однако доля тех, кто способен верно вычислить проценты по банковскому вкладу, составляет лишь 41 %, оценить влияние инфляции на покупательную способность денег могут 44 % опрошенных. Этот разрыв указывает на асимметрию в финансовых знаниях молодежи. Формальной практики ведения семейного бюджета придерживаются 70 % респондентов, регулярные сбережения в той или иной форме делают 77 %. Однако лишь 34 % молодых людей располагают финансовой подушкой

безопасности, которая может покрывать их расходы в течение трех месяцев. Выявленные расхождения приводят к необходимости сместить фокус внимания с фиксации декларируемых финансовых знаний на изучение фактических сберегательных практик населения, особенно в специфическом социально-экономическом контексте. Следовательно, нужно проанализировать статистические данные, отражающие динамику накоплений жителей новых субъектов Российской Федерации — Донецкой и Луганской народных республик (ДНР, ЛНР), Запорожской и Херсонской областей. Именно здесь процессы встраивания в финансовую систему страны чреваты значительными институциональными и поведенческими рисками (табл. 3).

Таблица 3. Показатели сбережений жителей ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей по состоянию на конец 2025 г.** [11]

Показатель	Значение
Объем сбережений жителей новых регионов на счетах и вкладах в ПСБ	Более 300 млрд руб.
Рост сбережений за 2025 г.	+33 % (на треть)
Кредитный портфель физических лиц в четырех регионах (конец 2025 г.)	63 млрд руб.
Объем выданной льготной ипотеки в 2025 г.	8,3 млрд руб. (в 1,5 раза превысил объем за весь предыдущий период)
Доля ДНР в ипотечных договорах	Около 60 %
Объем потребительского кредитования	Превысил 40 млрд руб. (рост 45 % с начала года)

Примечание. ** – основной источник: ПСБ – опорный банк для новых регионов.

По результатам рассмотрения сберегательной активности населения в новых регионах России было выделено несколько существенных тенденций. Суммарный объем средств, размещенных жителями четырех субъектов на банковских счетах и депозитах, преодолел планку в 300 млрд руб., т. е. увеличился за 2025 г. на треть (33 %). Данная динамика свидетельствует о постепенном восстановлении доверия к официальной банковской системе и об адаптации населения к российским финансовым институтам. Кредитный портфель физических лиц достиг размера в 63 млрд руб. При этом объем потребительского кредитования вырос на 45 % (превысил отметку в 40 млрд руб.), а льготной ипотеки составил 8,3 млрд руб. (в 1,5 раза выше значения совокупного показателя за весь предшествующий период). Указанная структура, характеризующаяся одновременным ростом как сбережений, так и заемной активности, становится неоднозначным фоном социально-экономического развития территорий. С одной стороны, увеличение размера сбережений населения создает ресурсную базу для инвестиционного развития регионов, формирует предпосылки для расширения банковского кредитования реального сектора и усиления потребительской уверенности, что в совокупности выступает драйвером позитивной социализации и экономической стабильности. С другой – при сохраняющемся низком уровне финансовой грамотности значительной части молодежи увеличение объемов сбережений может сопровождаться повышенной уязвимостью перед киберугрозами, мошенническими схемами и дезинформацией в цифровой среде. Отсутствие у молодых жителей в новых регионах РФ способности критически осмысливать вопросы управления личными финансами, наряду с импульсивностью и эффектом избыточной уверенности, способно нивелировать позитивный эффект, вызванный накоплением средств, и спровоцировать нерациональное использование сбережений (участие в сомнительных инвестиционных проектах, потерю денег из-за включения в финансовые пирамиды или кибермошенничества).

Таким образом, будущие педагоги выступают не только объектами финансовой социализации, но и ключевыми субъектами управления перечисленными рисками [5; 9]. Их профессиональная миссия на исторических территориях подразумевает реализацию трех взаимосвязанных функций:

1. Трансляционной. Именно молодые педагоги, сами познавшие свою уязвимость в цифровой среде, способны после приобретения соответствующих компетенций стать ретрансляторами безопасных финансовых практик среди школьников и их семей, включенных в сберегательные процессы.

2. Диагностико-профилактической. Поскольку учитель находится в постоянном, повседневном контакте с детьми и родителями, он может первым обнаружить признаки вовлечения обучающихся в мошеннические схемы, финансовые пирамиды или деструктивные онлайн-сообщества. То, насколько педагог сам владеет финансовыми знаниями, во многом предопределяет его возможность своевременно заметить подобные риски.

3. Институционально-стабилизирующей. На указанных территориях восстановление институтов

доверия произойдет не сразу, а в течение продолжительного времени, поэтому учитель берет на себя выполнение функции агента, т. е. создателя и «закрепителя» общественных норм, включая те, что касаются ответственного обращения с деньгами. Без этого накопленный населением объем сбережений (300 млрд руб.) – относительно легкая добыча для киберпреступников, а расширение кредитования обернется ростом закредитованности, что приведет к ухудшению региональной стабильности.

Можно заключить, что развитие финансовой грамотности у студентов педагогических специальностей – это не только учебная задача, но и стратегический инструмент ослабления подверженности системным рискам, возникающим в цифровой среде на исторических территориях. Учитель, овладевший финансово-когнитивными навыками, минимизирует опасность стать жертвой мошенников (напомним здесь, что 51 % молодежи имеет низкий уровень грамотности) и становится своего рода цифровым щитом для своего региона, т. е. носителем знаний, обеспечивающим полноценную социализацию подростков и долгосрочную финансовую устойчивость территории. Пока проблема наличия необходимых кадров не решена, увеличение сбережений на новых территориях остается явлением сугубо экономическим, лишенным социальной устойчивости.

Выводы

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что системные риски, связанные с цифровой средой и финансовой грамотностью молодежи, имеют сложную природу и складываются из трех взаимосвязанных составляющих: киберугроз, мошеннических действий и распространения ложной информации. К главным внутренним причинам уязвимости подрастающего поколения относятся нехватка практического финансового опыта, склонность действовать импульсивно, излишнее доверие к онлайн-пространству, ориентация на поведенческие стереотипы окружения, чрезмерно оптимистичное восприятие уровня собственных знаний, а также когнитивные искажения (страх упущенной выгоды и погоня за легкими деньгами). Данные о сберегательной активности в новых регионах рисуют неоднозначную картину: повышение уровня доверия к банкам происходит одновременно с ростом и накоплением, и заемной нагрузки. Это становится противоречивым фоном устойчивого развития исторических территорий, на которых механизмы институционального доверия еще не окрепли.

Все вышесказанное определяет роль будущих учителей: они должны выступать как управленцы системными рисками цифрового мира. Эта роль раскрывается через три направления (функции): трансляционное (подразумевает передачу безопасных финансовых привычек); диагностико-профилактическое (раннее выявление признаков втягивания в мошеннические схемы) и институционально-стабилизирующее (закрепление норм ответственного обращения с финансами). Целенаправленная работа по формированию финансовой грамотности у студентов педагогических вузов становится стратегически важным инструментом минимизации системных рисков на исторических территориях, поскольку без преодоления указанного кадрового разрыва рост

сбережений населения так и останется положительным явлением с экономической точки зрения, но неустойчивым – с социальной. Полученные результаты образуют базу для создания адресных образовательных программ, направленных на повышение финансовой грамотности будущих педагогов с учетом природы системных рисков и специфики исторических регионов России.

Источник финансирования

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0019).

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р «Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Азбиева У.Р., Мамаева А.А., Кувшинова Ю.А. Цифровая грамотность и кибермошенничество: новые вызовы для российской экономики знаний // Вестник Национального института бизнеса. 2025. № 2 (58). С. 341–350.
3. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Развитие у будущих педагогов компетенций в формировании финансовой грамотности школьников // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21, № 4. С. 105–112.
4. Жваненко С.А., Каткова Т.И., Кучер С.Ф., Маевская О.Н., Скуйбеда Е.Е. Кластерная модель как фактор повышения финансовой грамотности среди обучающихся // Экономика и предпринимательство. 2025. № 11 (184). С. 1354–1357.
5. Копча В.В. Финансовая грамотность будущих учителей как педагогический феномен // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2026. № 1 (73). С. 31–35.
6. Лисова Е.Н. Киберугрозы и кибервозможности как факторы развития молодежи // Вестник научной сессии факультета философии и психологии. 2019. Т. 19. С. 131–135.
7. Лохтина Т.Н., Метелица В.И. Финансовая грамотность будущих педагогов и ее влияние на экономическую социализацию молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-4. С. 317–319.
8. Медведева Е.И., Крошилин С.В., Авачёва Т.Г. Молодежь и кибермошенники: финансовое поведение, ориентация на индивидуальную защиту и проекты государства // РППЭ. 2025. № 10 (180).
9. Муллер О.Ю., Рассказова Н.В. Педагогические условия развития финансовой грамотности будущих педагогов в вузе // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. Т. 21, № 3. С. 82–88.
10. НАФИ. Индекс финансовой грамотности – 2025: россияне стали хуже считать проценты. – Текст : электронный // НАФИ : [сайт]. – 2026. – URL: <https://nafi.ru/polls/indeks-finansovoy-gramotnosti-2025-rossiyane-stali-khuzhe-schitat-protsenty/> (дата обращения: 01.04.2026).
11. Жители воссоединенных регионов разместили в ПСБ свыше 300 млрд рублей. – Текст : электронный // Российская газета : [сайт]. – 2026. – 28 янв. – URL: <https://www.rg.ru/amp/2026/01/28/zhiteli-vossoedinennyh-regionov-razmestili-v-psb-svyshe-300-mlrd-rublej.html> (дата обращения: 01.04.2026).

References

1. Russian Government Decree No. 2958-r of October 24, 2023 "On approving the Strategy for improving financial literacy and building financial culture until 2030". *Official internet portal of legal information*. Available from: <http://publication.pravo.gov.ru> (accessed 01.04.2026). (In Russian)
2. Azbieva, U.R., Mamaeva, A.A., Kvushinova, Yu.A. (2025) Digital literacy and cyber fraud: new challenges for the Russian knowledge economy. *Bulletin of the National Institute of Business*. 2 (58), 341–350. (In Russian)
3. Garashkina, N.V., Druzhinina, A.A. (2022) Developing future teachers' competencies in fostering financial literacy among schoolchildren. *Psychological and pedagogical journal "Gaudeamus"*. 21 (4), 105–112. (In Russian)
4. Zhvanenko, S.A., Katkova, T.I., Kucher, S.F., Maevskaya, O.N., Skuybeda, E.E. (2025) A cluster model as a factor in improving financial literacy among students. *Economics and entrepreneurship*. 11 (184), 1354–1357. (In Russian)
5. Kopcha, V.V. (2026) Financial literacy of future teachers as a pedagogical phenomenon. *Humanities (Yalta)*. 1 (73), 31–35. (In Russian)
6. Lisova, E.N. (2019) Cyber threats and cyber opportunities as factors shaping youth development. In: *Bulletin of the scientific session of the Faculty of Philosophy and Psychology*, p. 131–135. (In Russian)
7. Lokhtina, T.N., Metelitsa, V.I. (2023) Financial literacy of future teachers and its impact on the economic socialization of young people. *Problems of modern pedagogical education*. (81-4), 317–319. (In Russian)
8. Medvedeva, E.I., Kroshilin, S.V., Avacheva, T.G. (2025) Young people and cyber fraudsters: financial behavior, attitudes toward self-protection and government programs. *RPPE*. 10 (180). (In Russian)
9. Muller, O.Yu., Rasskazova, N.V. (2022) Pedagogical conditions for developing financial literacy in future teachers at university. *Psychological and pedagogical journal "Gaudeamus"*. 21 (3), 82–88. (In Russian)

10.NAFI. Financial literacy index 2025: Russians have gotten worse at calculating percentages (2026). Available from: <https://nafi.ru/polls/index-finansovoy-gramotnosti-2025-rossiyane-stali-khuzhe-schitat-protenty/> (accessed 01.04.2026). (In Russian)

11.Residents of reunified regions have deposited over 300 billion rubles in PSB (2026). Rossiyskaya Gazeta. Available from: <https://www.rg.ru/amp/2026/01/28/zhiteli-vossoedinennyh-regionov-razmestili-v-psb-svyshe-300-mlrd-rublej.html> (accessed 01.04.2026). (In Russian)

Поступила в редакцию: 07.05.2026

Подписана в печать: 30.06.2026

Original article

UDC378.2, 37.013.42

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_113.

**SYSTEMIC RISKS OF THE DIGITAL ENVIRONMENT IN THE FORMATION
OF FINANCIAL LITERACY OF FUTURE TEACHERS AS A FACTOR
OF SUSTAINABILITY OF HISTORICAL TERRITORIES**

Tatyana I. Katkova¹, Julia S. Chernysheva², Svetlana A. Zhvanenko³

*Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko^{1, 2, 3}
Berdyansk, Russia*

¹*Dr. Tech. Sci., Head of the Department of Economics and Management of an Educational Organization,
ORCID ID: 0000-0002-1051-4262, e-mail: katkova.ti@yandex.ru*

²*Cand. Econom. Sci., Docent of the Department of Economics and Management
of an Educational Organization, ORCID ID: 0009-0008-9088-1441,
e-mail: ermakova.u.s.kfrea@mail.ru*

³*Cand. Econom. Sci., Docent, Docent of the Department of Economics and Management
of an Educational Organization, ORCID ID: 0000-0001-6790-3317,
e-mail: atevs15@list.ru*

Abstract. The article addresses the problem of developing financial literacy among future teachers under conditions of systemic risks inherent in the digital environment. The relevance of the study stems from the dual vulnerability of young people: a low level of financial competencies combined with high involvement in online services and savings practices, which increases their exposure to cyber threats, fraud, and misinformation. Drawing on financial literacy monitoring data and savings activity statistics from newly integrated territories, the study reveals the contradictory nature of integration processes in historical regions. A classification of financial risks is proposed, and internal determinants of youth vulnerability – impulsivity, overconfidence, and cognitive biases — are analyzed. It is substantiated that future teachers can act as agents of systemic risk management by performing translational, diagnostic, and stabilizing functions. Systematic efforts to enhance the financial literacy of students in pedagogical universities ensure a transformation of their status: from a group potentially vulnerable to fraudulent practices, they shift into the category of actors who ensure the financial security of historical territories.

Key words: systemic risks, digital environment, financial literacy, future teachers, cyber threats, financial fraud, sustainable territorial development, new regions.

Cite as: Katkova, T.I, Chernysheva, Yu.S., Zhvanenko, S.A. (2026) Systemic risks of the digital environment in the formation of financial literacy of future teachers as a factor of sustainability of historical territories. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 113–118. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_113.

Received 07.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_119.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Анна Сергеевна Короткова¹, Александр Сергеевич Фетисов²

Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации¹

Воронеж, Россия

Воронежский государственный педагогический университет²

Воронеж, Россия

¹Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социальной педагогики, доцент,
e-mail: asfet-2011@mail.ru

²Адъюнкт института, e-mail: annielesnyh@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации (МВД России) как ключевого образовательного результата профессионально-служебной и учебной подготовки. На основе анализа научной литературы и нормативно-правовых актов уточняется сущность понятия «профессиональная позиция курсанта», раскрываются ее структурные компоненты, дается их характеристика. Среди данных компонентов были выявлены следующие: мотивационный (установка курсанта на полное погружение в специфику ведомственного образовательного процесса и профессионально-служебную деятельность современного сотрудника полиции); аксиологический (ориентация курсантов при реализации своей повседневной профессионально-служебной деятельности на закон и нормативно-правовые акты, регламентирующие порядок осуществления профессиональных и служебных обязанностей, а также на морально-нравственные установки и принятые социальные правила поведения, нормы и этику профессионально-служебного поведения и т.п.); рефлексивный (способности курсантов объективно давать оценку себе как субъекту, осуществляющему профессионально-служебную деятельность полицейского, то есть определять свои положительные и отрицательные стороны, а также достигнутые результаты, после чего устанавливать возможность их позитивной корректировки). Особое внимание уделяется обнаружению и обоснованию комплекса педагогических условий, способствующих возникновению четкой профессиональной позиции у курсантов образовательных организаций МВД России, а точнее, формированию у них мотивационной готовности (внутренних и внешних мотивов личности, направленных на правильное профессионально-служебное становление); привитию ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии и долгу службы (комплекса необходимых знаний и личностного отношения к сущности службы полицейского через признание свободы и прав человека высшей ценностью); внедрению принципа рефлексивности в деятельность обучающихся (развитию навыка анализа и самоанализа, позволяющего выявлять характер и тенденции выполнения профессионально-служебных задач и их результаты). Обозначается, что выделенный комплекс педагогических условий находится в прямой взаимосвязи с компонентами профессиональной позиции курсантов, что, в свою очередь, гарантирует целостность и валидность данной системы подготовки в образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: профессиональная позиция, курсанты, образовательные организации МВД России, педагогические условия, профессиональное воспитание, профессиональная идентичность, ценностно-смысловая сфера, субъектность.

Для цитирования: Короткова А.С., Фетисов А.С. Педагогические условия формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 119–126. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_119.

Введение

Актуальность темы статьи обусловлена характером современных вызовов и угроз, которые подрывают как национальную, так и государственную безопасность. Их наличие вызывает увеличение количества требований к качеству выполнения

профессионально-служебных задач сотрудниками полиции и их ужесточение [1]. Обеспечение государственного правопорядка, защита граждан и конституционного строя нашей страны возлагаются на Министерство внутренних дел Российской Федерации.

Профессиональная подготовка сотрудника полиции начинается в стенах соответствующих образовательных организаций. Перед данными учреждениями ставится ответственная миссия, заключающаяся в подготовке высококвалифицированных специалистов для правоохранительных структур [2].

Современный сотрудник полиции должен не только выступать в качестве субъекта, исполняющего обязанности по пересечению и недопущению правонарушений и преступлений, а также защите общества в целом и граждан в частности, но и быть готовым обеспечивать социальную и государственную безопасность внутри страны, в том числе в ходе боевых действий [3]. В связи с чем особое значение приобретает процесс подготовки кадров для правоохранительной системы. Сегодня государство и общество заинтересованы в высоком уровне защищенности и безопасности, поскольку риски причинения вреда здоровью и жизни населения на отдельных территориях Российской Федерации значительно возросли.

Проблема качественной профессиональной подготовки сотрудников полиции напрямую зависит от сформированности их профессиональной позиции. Последняя выступает внутренним регулятивом профессионально-личностного становления сотрудника полиции, так как обеспечивает устойчивость его поведения в экстремальных ситуациях, возникающих при реализации служебных обязанностей, и выступает основой для принятия ответственных решений [4]. Правоохранительная деятельность, как подчеркивает В.Н. Черниговский, «связана с рисками профессиональными и нравственными, которые могут привести к нивелированию морально-этических норм, снижению эффективности или прекращению профессиональной деятельности» [5]. Более того, дополнительная нагрузка, сопряженная с несением службы в непростых условиях современной геополитической обстановки, оказывает повышенную эмоционально-психологическую и физическую нагрузку на сотрудника полиции.

Именно профессиональная позиция аккумулирует необходимый перечень профессионально-служебных характеристик личности полицейского, благодаря чему способствует его устойчивости и эффективности при реализации поставленных задач. Благодаря качественно сформированной профессиональной позиции сотрудник полиции выступает действенным элементом правоохранительной системы [6]. Так, процесс формирования профессиональной позиции курсантов в образовательных организациях МВД России должен выступать в качестве главного результата педагогической деятельности [7]. Однако успешность данного процесса зависит от качества реализации определенного комплекса педагогических условий, которые обеспечивают полное погружение обучающихся в специфику ведомственного обучения и их правильное профессионально-служебное становление [8].

Таким образом, актуальность затронутой темы обуславливается также объективно существующим противоречием между потребностью социума и государства в сотрудниках полиции с устойчивой

профессиональной позицией и недостаточной разработанностью педагогических условий, гарантирующих ее возникновение в ходе образовательного процесса, проходящего в стенах ведомственных образовательных организаций.

Цель статьи – выявить и теоретически обосновать соответствующий комплекс педагогических условий формирования указанной позиции курсантов образовательных организаций МВД России.

Результаты

Проблема формирования профессиональной позиции курсантов является комплексной, поэтому следует применять междисциплинарный подход к ее обоснованию. Сравнительно-сопоставительный анализ актуальных литературных источников и трудов многих современных авторов, исследующих рассматриваемую тему, позволил сделать вывод о многоаспектном характере такого педагогического феномена, как профессиональная позиция [10].

В философском дискурсе профессиональная позиция применительно к сотруднику полиции выражается в осознании последним своего места в системе «человек – мир», в понимании своей профессиональной деятельности как формы служения обществу и государству. В контексте психологических исследований указанная позиция характеризует отношение личности к профессиональной среде и отличается наличием конкретной структуры. Е.М. Кочнева и Д.В. Жарова определяют профессиональную позицию обучающихся как результат специфической интеллектуальной деятельности, в котором находят отражение три ключевых отношения: индивида к себе как субъекту профессии, к профессии как особому виду деятельности и к профессиональному сообществу [11]. У сотрудника полиции психологический аспект профессиональной позиции проявляется в наличии системы устойчивых взглядов и ценностных ориентаций, обуславливающих избирательность и произвольность профессионального поведения, что обеспечивает профессиональную самоидентификацию [12]. В педагогической науке термин «профессиональная позиция», используемый по отношению к становлению сотрудника полиции, связан с образовательным результатом профессиональной подготовки [13].

Рассмотрим мотивационный, аксиологический и рефлексивный компоненты. Мотивация определяет степень интенсивности, направленности и вовлеченности курсантов в учебный процесс [14]. Аксиологический компонент способствует формированию ценностно-смыслового отношения курсантов к выбранной профессии, выполняемой профессиональной роли, людям и государству через признание ценности закона, прав и правопорядка. Рефлексия выступает системообразующим фактором, обуславливающим оптимальное взаимодействие всех акмеологических аспектов профессионализации человека: образовательного, профессионального и креативного [15].

Таким образом, профессиональная позиция курсанта (сотрудника полиции) – это интегративное личностное образование, представляющее собой систему устойчивых ценностно-смысловых установок курсанта, касающихся профессионально-служебной

деятельности, себя как носителя профессионально-служебного статуса, других субъектов профессиональной среды. Наличие мотивационного, аксиологического и рефлексивного компонентов обеспечивает возникновение устойчивой профессиональной позиции у курсанта образовательной организации МВД России.

Анализ современных исследований (2021–2025 гг.) позволяет констатировать, что проблема формирования профессиональной позиции у указанных курсантов активно находится в центре внимания ученых, однако комплекс педагогических условий, от которых зависит эффективность этого процесса, требует дальнейшего теоретического обоснования и систематизации. Ч.И. Низамова и С.Г. Добровольская пишут, что «педагогические условия представляют собой среду, в которой происходят формирование, развитие, научение и воспитание личности» [16].

Перечислим и рассмотрим педагогические условия, которые способствуют возникновению профессиональной позиции у курсантов:

- *формирование мотивационной готовности* (представляет собой целенаправленно создаваемую совокупность мер, обеспечивающих развитие у курсантов устойчивой системы профессиональных мотивов и ценностных ориентаций [17]; в контексте организации ведомственного образования данное условие приобретает особую специфику, поскольку профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел имеет ряд исключительных особенностей, которые связаны с характером выполняемой деятельности и степенью опасности ввиду многофакторных рисков);

- *привитие ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии и долгу ее службы* (целенаправленная актуализация ценностно-смыслового компонента в содержании профессионального образования. Как справедливо отмечает В.Н. Черниговский: «Важнейшую роль в формировании профессионализма играют ценностные ориентации специалиста, благодаря которым и происходит достижение высоких профессиональных результатов» [18]);

- *внедрение принципа рефлексивности в деятельность курсантов* (подразумевает целенаправленно создаваемую совокупность мер, предполагающую систематическое включение курсантов в процессы осознания, анализа и оценки собственной учебной и профессионально-служебной деятельности, способов

ее реализации, результатов и изменений личности [19]). Так, Т.А. Самошкина отмечает, что познавательный интерес курсантов, будучи свойством индивида, непосредственно связан с таким феноменом, как рефлексия [20].

Методологическую основу исследования составили фундаментальные положения педагогической науки и теоретические концепции построения современных образовательных систем. Был использован методологический инструментарий, включающий теоретический анализ и обобщение содержания научной литературы (как зарубежной, так и отечественной), посвященной проблемам формирования профессиональной позиции курсантов, организации их профессионально-служебной подготовки и обоснования системы педагогических условий, гарантирующих эффективность ведомственного образовательного процесса [9]. Посредством сравнительно-сопоставительного анализа, а также анкетирования и экспертной оценки удалось определить перспективные подходы и эффективные практики реализации педагогических условий в контексте становления рассматриваемой позиции. Применение указанных методов обеспечило глубину и всесторонность исследования, что, в свою очередь, выступило основой построения научно обоснованной системы педагогических условий формирования профессиональной позиции курсантов ведомственной образовательной среды.

С целью верификации выделенных в ходе теоретического анализа педагогических условий было проведено экспертное оценивание. В качестве экспертов выступили 15 специалистов, проработавших в образовательной организации МВД России не менее пяти лет и имеющих опыт педагогической/воспитательной работы с курсантами: преподаватели таких кафедр, как «Уголовное право», «Административное право», «Оперативно-разыскная деятельность» и «Психология и педагогика». От каждой кафедры было заявлено по два представителя в лице старших преподавателей. В число специалистов также вошли представители курсового звена, отвечающие за воспитательную работу с курсантами, а именно представители руководства факультета и начальников курсов (семь человек).

Экспертам предлагалось оценить эффективность каждого педагогического условия по пятибалльной шкале по следующим критериям: «актуальность», «реалистичность», «необходимость», «достаточность» (табл. 1).

Таблица 1. Критерии эффективности педагогических условий

Номер п/п	Критерий	Сущность и содержание
1	Актуальность	Насколько данное условие соответствует современным проблемам подготовки курсантов, «болевым точкам» учебного процесса в ведомственной образовательной среде
2	Реалистичность	Действительно ли возможно обеспечить реализацию данного педагогического условия в специфическом пространстве ведомственной образовательной организации
3	Необходимость	Будет ли профессиональная позиция успешно сформирована без соблюдения этого условия
4	Достаточность	Достаточно ли этого условия или нужно что-то дополнительно

В ходе опроса члены экспертной группы заполняли авторскую анкету.

Оценка педагогических условий формирования профессиональной позиции курсантов

Уважаемый коллега!

Прошу Вас принять участие в экспертном оценивании педагогических условий формирования профессиональной позиции курсантов образовательной организации МВД России. Ваше профессиональное мнение позволит определить целесообразность и практическую значимость предлагаемых педагогических условий.

Анкета является анонимной (или: «укажите, пожалуйста, Вашу должность и стаж» – по желанию). Результаты будут использованы в обобщенном виде для дальнейшего научного исследования.

Инструкция: оцените, пожалуйста, каждое педагогическое условие по предложенным критериям, используя пятибалльную шкалу оценивания, где:

- 5 баллов – критерий выражен в максимальной степени;
- 4 балла – критерий выражен в значительной степени;
- 3 балла – критерий выражен на среднем уровне (скорее да, чем нет);
- 2 балла – критерий выражен слабо (скорее нет, чем да);
- 1 балл – критерий не выражен.

№ п/п	Педагогическое условие	Критерии оценки	Оценка (от 1 до 5)
1	Формирование мотивационной готовности курсанта	– актуальность	
		– реалистичность внедрения	
		– необходимость	
		– достаточность (в комплексе с другими условиями)	
		– средний балл по условию	
2	Привитие ценностно-смысловой отношения к выбранной профессии и долгу ее службы	– актуальность	
		– реалистичность внедрения	
		– необходимость	
		– достаточность (в комплексе с другими условиями)	
		– средний балл по условию	
3	Внедрение принципа рефлексивности в деятельность курсантов	– актуальность	
		– реалистичность внедрения	
		– необходимость	
		– достаточность (в комплексе с другими условиями)	
		– средний балл по условию	

Дата исследования _____

Должность, стаж работы* _____

* по желанию

Общий вид анкеты, использованной во время исследования

В результате опроса экспертной группы были получены результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2. Результаты экспертной оценки педагогических условий формирования профессиональной позиции курсантов (n = 15)

Номер п/п	Педагогическое условие	Актуальность	Реалистичность внедрения	Необходимость	Достаточность	Средний балл	Процент оценок 4–5
1	Формирование мотивационной готовности курсанта	4,9	4,5	4,8	4,6	4,7	91,7 %
2	Привитие ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии и долгу службы	4,7	4,4	4,8	4,5	4,6	89,91 %

Но- мер п/п	Педагогическое условие	Актуаль- ность	Реали- стичность внедре- ния	Необхо- димость	Достаточ- ность	Средний балл	Процент оценок 4–5
3	Внедрение прин- ципа рефлексивно- сти в деятельность курсантов	4,8	4,7	4,6	4,4	4,62	90,36 %

Все предложенные педагогические условия получили высокие экспертные оценки (средний бал составил от 4,4 до 4,65), что свидетельствует о признании их значимости профессионально-служебным и преподавательским сообществом. Полученные данные согласуются с выводами современных исследователей в области затрагиваемой проблематики.

Таким образом результаты экспертной оценки подтверждают теоретическую обоснованность, практическую значимость и целесообразность внедрения комплекса педагогических условий формирования профессиональной позиции курсантов образовательных организаций МВД России.

Выводы

По итогам проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1) профессиональная позиция курсанта образовательной организации МВД России представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, включающее в себя перечень необходимых его компонентов;

2) образование данной позиции является ключевым результатом профессионально-служебной подготовки обучающихся в ведомственной образовательной организации, определяющим готовность

выпускника к эффективному и качественному решению профессионально-служебных задач;

3) успешность формирования рассмотренной позиции обеспечивается благодаря реализации комплекса педагогических условий, к которым относятся возникновение мотивационной готовности у курсанта; привитие ценностно-смыслового отношения к выбранной профессии и долгу службы; внедрение принципа рефлексивности в деятельность курсантов.

В ходе анкетирования соответствующей категории квалифицированных лиц было установлено, что выделенные педагогические условия не только актуальны, реалистичны в своем внедрении, необходимы, достаточны, но тесно связаны между собой, дополняют друг друга. Их комплексная реализация в ведомственном образовательном процессе будет способствовать формированию у курсантов устойчивой профессиональной позиции.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания. Алма-Ата, 1990. 336 с.
2. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография. СПб., Коломна, Рязань, 2008. 375 с.
3. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов. СПб. : Питер, 2000. 304 с.
4. Фетисов А.С. Воспитательная функция профессиональной деятельности: учебно-методическое пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлениям подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование всех профилей подготовки. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2025. 228 с.
5. Черниговский В.Н. Формирование профессионально-нравственной позиции курсанта в образовательном процессе вуза МВД России: специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2019. 179 с.
6. Короткова А.С. Профессиональная позиция курсантов образовательных организаций МВД России: понятие, значение, особенности // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии : материалы Международной науч.-практич. конф. Краснодар, Чебоксары : Среда, 2024. С. 290–292.
7. Фетисов А.С., Бирюкова Н.В. Формирование здоровьесберегающей позиции учащихся как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 289–292.
8. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. Педагогическая психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006. 224 с.
9. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 2000. 512 с.
10. Фетисов А.С., Жукова А.М. Особенности формирования профессионально-нравственной позиции студентов педвуза // Траектория развития субъектов образовательного процесса : материалы II Международной научно-практической конференции. Воронеж : Истоки, 2024. С. 258–263.
11. Кочнева Е.М., Жарова Д.В., Костылева Е.А., Харитонов Т.Г. Подходы к изучению понятий «позиция» и «профессиональная позиция» в психологии // АНИ: педагогика и психология. 2017. № 2 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-izucheniyu-ponyatiy-pozitsiya-i-professionalnaya-pozitsiya-v-psihologii> (дата обращения: 18.03.2026).

12. Смирнов С.А. Педагогика педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 84 с.
13. Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя: учеб. пособие. М. : Просвещение, 2002. 545 с.
14. Серебровская Н.Е., Михайлова Н.В., Гнездилова Д.М. Изучение методов повышения учебной мотивации курсантов и продуктивности образовательного процесса ведомственных вузов МВД России // Современные исследования социальных проблем. 2025. Т. 16, № 3. С. 566–587.
15. Фетисов А.С. Становление физической культуры будущих специалистов как условие их личностного и профессионального развития // Мир психологии. 2012. № 2 (70). С. 222–231.
16. Низамова Ч.И., Добротворская С.Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-utochnenie-definititsii-i-klassifikatsionnyh-grupp-pedagogicheskikh-usloviy> (дата обращения: 23.03.2026).
17. Фетисов А.С., Педанов А.А. Патриотические ценности будущих преподавателей гуманитарного профиля: сущность, содержание и структура // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. № 13. С. 7–14.
18. Черниговский В.Н. Профессионально-нравственная позиция курсанта как образовательный результат подготовки в вузе МВД России // Известия ВГПУ. 2014. № 6 (91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-nravstvennaya-pozitsiya-kursanta-kak-obrazovatelnyy-rezultat-podgotovki-v-vuze-mvd-rossii> (дата обращения: 23.03.2026).
19. Денисова А.Ю. Феномен рефлексии профессионального опыта курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации на этапах практик // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2024. № 3. С. 287–299.
20. Самошкина Т.А. Развитие познавательного интереса курсантов: рефлексивные подходы и приемы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-kursantov-refleksivnye-podhody-i-priemy> (дата обращения: 23.03.2026).

References

1. Sejteshev, A.P. (1990) *Professional'naya napravlennost' lichnosti. Teoriya i praktika vospitaniya* [Professional orientation of personality. Theory and practice of education.]. Alma-Ata. 336 p. (In Russian).
2. Kuz'mina, S.D., Pozharskij, Pautova, L.E. (2008) *Akmeologiya kachestva professional'noj deyatel'nosti specialista: monografiya* [Acmeology of the quality of professional activity of a specialist: a monograph] SPb.; Kolonna; Ryazan'. 372 p. (In Russian).
3. Bordovskaya, N.V., Rean, A.A. (2000) *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov* [Pedagogy: a textbook for universities]. St. Petersburg? Piter. 304 p. (In Russian).
4. Fetisov, A.S. (2025) *Vospitatel'nayafunkciyaprofessional'nojdeyatel'nosti: uchebno-metodicheskoeoposobiedlyastudentovmagistratury, obuchayushchihsyaponapravleniyampodgotovki* 44.04.01 Pedagogicheskoeobrazovanie, 44.04.02 Psihologo-pedagogicheskoeobrazovanie vsehprofilejpodgotovki [Educational function of professional activity: educational and methodical manual for master's degree students studying in the areas of training 44.04.01 Pedagogical education, 44.04.02 Psychological and pedagogical education of all training profiles]. Voronezh, Voronezhskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 228 p. (In Russian).
5. Chernigovskij, V.N. (2019) *Formirovanie professional'no-nravstvennoj pozicii kursanta v obrazovatel'nom processe vuza MVD Rossii: special'nost' 13.00.08 Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of a cadet's professional and moral position in the educational process of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia: specialty 13.00.08 Theory and methodology of vocational education. Cand. pedagog. sci. diss.]. Voronezh. 179 p. (In Russian).
6. Korotkova, A.S. (2024) *Professional position of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: concept, meaning, features*. In: *Sovremennyy obrazovatel'nyj process: psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie, vospitatel'nye strategii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Krasnodar. Cheboksary, Sreda, pp. 290–292. (In Russian).
7. Fetisov, A.S. (2021) *Formirovanie zdorov'esberegayushchej pozicii uchashchihsya kak pedagogicheskaya problema* [Formation of the health-saving position of students as a pedagogical problem] *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. (70-1), 289–292. (In Russian).
8. Sarychev, S.V. (2006) *Pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posobie* [Educational psychology]. St. Petersburg, Piter. 224 p. (In Russian).
9. Slastenin, V.A. (2000) *Pedagogika: ucheb. posobie* [Pedagogy: studies. stipend]. Moscow, Shkola-Press. 512 p. (In Russian).
10. Fetisov, A.S. (2024) *Features of the formation of the professional and moral position of pedagogical university students*. In: *Traektoriya razvitiya sub'ektiv obrazovatel'nogo processa: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Voronezh, Istoki, pp. 258–263. (In Russian).
11. Kochneva, E.M., Zharova, D.V., Kostyleva, E.A., Haritonova, T.G. (2017) *Podhody k izucheniyu ponyatij "pozitsiya" i "professional'naya pozitsiya" v psihologii* [Approaches to the study of the concepts of

"position" and "professional position" in psychology]. ANI: pedagogikaipsihologiya. 2 (19). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-izucheniyu-ponyatiy-pozitsiya-i-professionalnaya-pozitsiya-v-psi-hologii> (accessed: 18.03.2026). (In Russian).

12. Smirnov, S.A. (2004) *Pedagogika pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii: ucheb. posobie* [Pedagogy pedagogical theories, systems, technologies: textbook. stipend]. Moscow, Akademiya. 84 p. (In Russian).

13. Nikonova, A.Ya. (2002) *Psihologicheskie osobennosti individual'nogo stilya pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya: ucheb. posobie* [Psychological features of the individual style of teacher's pedagogical activity: studies. stipend]. Moscow, Prosveshchenie. 545 p. (In Russian).

14. Serebrovskaya, N.E., Mihajlova, N.V., Gnezdilova, D.M. (2025) *Izuchenie metodov povysheniya uchebnoj motivacii kursantov I produktivnosti obrazovatel'nogo processa vedomstvennykh vuzov MVD Rossii* [Study of methods to increase the educational motivation of cadets and the productivity of the educational process of departmental universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*. 16 (3), 566–587. (In Russian).

15. Fetisov, A.S. (2012) *Stanovlenie fizicheskoy kul'tury budushchih specialistov kak uslovie ih lichnostnogo I professional'nogo razvitiya* [Formation of physical culture of future specialists as a condition for their personal and professional development]. *Mir psikhologii*. 2(70), 222–231. (In Russian).

16. Nizamova, Ch.I., Dobrotvorskaya, S.G. (2019) *Analiz I utochnenie definitsii I klassifikatsionnykh grupp pedagogicheskikh uslovij* [Analysis and clarification of the definition and classification groups of pedagogical conditions]. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznanija*. (4). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-utochnenie-definitsii-i-klassifikatsionnykh-grupp-pedagogicheskikh-usloviy> (accessed: 23.03.2026). (In Russian).

17. Fetisov, A.S. (2023) *Patrioticheskie cennosti budushchih prepodavatelej gumanitarnogo profilya: sushchnost', sodержание I struktura* [Patriotic values of future teachers of the humanities: the essence, content and structure]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika I psikhologiya*. (13), 7–14. (In Russian).

18. Chernigovskij, V.N. (2014) *Professional'no-nravstvennaya pozitsiya kursanta kak obrazovatel'nyj rezultat podgotovki v vuze MVD Rossii* [The professional and moral position of a cadet as an educational result of training at the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Izvestiya VGPU*. 6 (91). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-nravstvennaya-pozitsiya-kursanta-kak-obrazovatelnyy-rezultat-podgotovki-v-vuze-mvd-rossii> (accessed: 23.03.2026). (In Russian).

19. Denisova, A.Yu. (2024) *Fenomen reflex professional'nogo opyta kursantov obrazovatel'nykh organizacij Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii na etapah praktik* [The phenomenon of reflex professional experience of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation at the practice stages]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. (3), 287–299. (In Russian).

20. Samoshkina, T.A. (2023) *Razvitie poznavatel'nogo interesa kursantov: reflektivnye podhody i priemy* [Developing the cognitive interest of cadets: reflexive approaches and techniques] *Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. (2). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatel'nogo-interesa-kursantov-refleksivnye-podhody-i-priemy> (accessed: 23.03.2026). (In Russian).

Поступила в редакцию 06.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_119.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION
OF THE PROFESSIONAL POSITION OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

Anna S. Korotkova¹, Alexandr S. Fetisov²

*Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation¹
Voronezh, Russia*

*Voronezh State Pedagogical University²
Voronezh, Russia*

¹*Dr. Pedagog. Sci., Head of the Department of Social Pedagogy, Docent, e-mail: asfet-2011@mail.ru*

²*Post-graduate Student of the Institute, e-mail: annielesnyh@yandex.ru*

Abstract. The article considers the problem of forming the professional position of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation as a key educational result of professional, service and educational training. Based on the analysis of scientific literature and regulatory legal acts, the essence of the concept of “cadet’s professional position” is clarified, its structural components and their characteristics are revealed. The following key components were identified among these components: motivational component (the cadet’s motivation to effectively immerse himself in the specifics of the departmental educational process and professional activities of a modern police officer); the axiological component (the orientation of cadets in their daily professional and official activities to the law and regulations governing the conduct of professional and official activities, as well as to moral attitudes and established social rules of conduct, norms and ethics of professional and official behavior, etc.); the reflexive component (the ability of cadets to objectively assess themselves as a subject engaged in the professional activities of a police officer, identifying the positive and negative sides, as well as the results achieved, determining for themselves the future perspective of their positive adjustment). Special attention is paid to identifying and substantiating a set of pedagogical conditions that ensure the effective formation of the professional position of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The identified pedagogical conditions include the following areas: formation of cadets’ motivational readiness (formation of internal and external motives of the cadet’s personality, collectively aimed at their effective professional and service development); instilling a value-semantic attitude to the chosen profession and the duty of its service (a set of necessary knowledge and personal attitude to the essence of the police service through the prism of recognizing freedom and human rights as the highest value); the introduction of the principle of reflexivity in the activities of cadets (the development of the ability of cadets to the processes of analysis and introspection, allowing to identify the nature of the tendency to perform professional tasks and their results). Thus, the identified set of pedagogical conditions is in direct relationship with the identified components of the professional position of cadets, which, in turn, ensures the integrity and validity of this system of training cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Keywords: professional position, cadets, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, pedagogical conditions, professional education, professional identity, value-semantic sphere, subjectivity.

Cite as: Korotkova, A.S., Fetisov, A.S. (2026) Pedagogical conditions for the formation of the professional position of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 119–126. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_119.

Received 06.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_127.

ПРОЕКТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СТИЛИСТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Наталья Анатольевна Игнатенко¹, Галина Александровна Ракитина²

*Воронежский государственный педагогический университет^{1, 2}
Воронеж, Россия*

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка,
ORCID ID: 0009-0005-1655-8150, тел.: (473)2372-329, e-mail: nignaten@mail.ru

²Старший преподаватель кафедры английского языка,
тел.: (473)2372-329, e-mail: galina.rakitina@mail.ru

Аннотация. В статье описаны формы использования проектной деятельности в рамках подготовки будущего учителя английского языка. Обосновывается актуальность проблемы модернизации процесса обучения стилистике для развития профессиональных, универсальных и общепрофессиональных компетенций. В рамках обучения стилистике проект изучается как тип учебного задания и практический результат. Описан опыт по применению групповых творческих полифункциональных проектов в подготовке учителя иностранного языка. Авторы рассматривают особенности организации групповой проектной деятельности в процессе обучения стилистике на различных ее этапах, возможности использования межпредметных связей, формы координации и контроля деятельности, основные трудности. Результаты эксперимента демонстрируют рост уровня профессиональной компетенции, а также развитие способности обучающихся работать в команде, умений рефлексии по поводу результатов своей деятельности, владения проектным мышлением и проектными технологиями.

Ключевые слова: проектная деятельность, групповой проект, творческий проект, контроль проектной деятельности, профессиональные компетенции, универсальные компетенции, стилистика иностранного языка, проектное мышление, учитель иностранного языка.

Для цитирования: Игнатенко Н.А., Ракитина Г.А. Проекты в современной практике преподавания стилистики иностранного языка в педагогическом вузе // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 127–132. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_127.

Введение

В современных условиях подготовки будущего учителя изменяются требования к освоению студентами педагогических вузов основных учебных дисциплин, расширяется состав развиваемых компетенций, обновляются цели изучения дисциплин предметно-методического модуля. В рамках реализации компетентностного подхода в условиях необходимости ориентации на актуальные задачи общего образования претерпевает изменения и стилистика английского языка, в преподавании которой назревает необходимость усиления практикоориентированной подготовки будущего учителя. Компетенция будущего учителя иностранного языка как набор знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимых для успешной профессиональной, социальной деятельности и личностного развития выпускников

должна охватывать, помимо традиционных умений по декодированию и интерпретации текстов, более широкие умения, описываемые универсальными и общепрофессиональными компетенциями, отраженными в компетентностной модели образовательных программ подготовки педагога [7]. Существующие же учебные пособия по стилистике английского языка, согласно традиции, направлены на развитие отдельных компонентов профессиональной компетенции, не затрагивая всего спектра требуемых квалификационных характеристик, описываемых в нормативном документе «Ядро высшего педагогического образования».

В научной литературе по проблеме обучения стилистике обозначились новые направления: креативная стилистика [1, с. 135], когнитивная стилистика [10, с. 370], медиастилистика [5, с. 145], интернет-

стилистика [4, с.46], расширяющие содержание обучения дисциплине. Меньше внимания сегодня уделяется совершенствованию приемов работы, внедрению современных по форме и содержанию оценочных средств [3, с.82], которые по-прежнему не выходят за рамки интерпретационных подходов традиционной стилистики декодирования, связанных с анализом текста и комментированием экспрессивных средств.

В условиях поиска новых форм обучения, отвечающих задачам современного высшего образования с его запросами на практикоориентированность, связь со школой, мы обратились к методу проектов как к прогрессивной форме организации учебного процесса и оценивания его результатов в рамках обучения стилистике английского языка. Дополнительным аргументом в пользу применения метода проектов выступает необходимость усиления индивидуализации и дифференциации обучения сегодняшних неоднородных студенческих групп, смещения акцентов с аудиторной на самостоятельную работу.

Под проектом сегодня понимают тип учебного задания, организационную форму обучения и итоговый познавательный, практический или теоретически значимый результат деятельности учащихся, характеризующийся определенной объективной или субъективной новизной и наличием интеллектуального/материального продукта [2, с. 205]. В условиях обучения иностранному языку метод проектов давно завоевал всеобщее признание, в то время как в обучении стилистике иностранного языка использование проектной деятельности в научной литературе практически не описано.

В проектной деятельности в рамках обучения стилистике под проектом мы понимаем как тип учебного задания, так и итоговый практический результат, который можно предъявить аудитории студентов, воспринимать, на который студенты могут реагировать, который способны анализировать и, в отдельных случаях, редактировать.

Всестороннее рассмотрение метод проектов получил в работах Е.С. Полат, включая его целесообразность, актуальность, типологию и структурирование, формы использования проектов в процессе обучения иностранному языку [9]. Особую значимость приобретает, согласно исследователю, «прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практической или теоретически значимой проблемы», который можно «увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности» [8, с.42]. Существуют различные типологии проектов в зависимости от доминирующего метода, предметно-содержательной области, характера координации, контактов, количества участников, контролируемых функций [2, с.208].

Результаты

Наше исследование проводилось на факультете иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета с 2015 по 2025 годы. Обучающий эксперимент проходил в рамках обучения курсу стилистики английского языка на базе кафедры английского языка ВГПУ с 2017 по 2025 годы. Основной формой используемых проектов

стали творческие, которые имели различные формы, включая подготовку выпуска студенческой газеты (2017 г., 2018 г.), создание документального или художественного фильма по оригинальному студенческому сценарию (2019 г.), съемку фильма по одной из пьес У. Шекспира (2022 г., 2024 г., 2025 г.).

В рамках нашего исследования мы нашли целесообразным использование групповых проектов, где в состав каждой группы входило 5-7 человек. Продолжительность проекта в нашей практике была достаточно длительной, охватывая целый семестр, что не позволяет относить проект к одной определенной категории по критерию доминирующего метода (исследовательского, информационного, практико-ориентированного, творческого или игрового). На разных этапах методы могут варьировать, что позволило нам назвать проект полифункциональным. Так, например, в процессе работы над проектом по драматизации шекспировских пьес студенты проходили через этап с использованием исследовательских методик, за которыми следовали аналитическая и творческая стадии, а работа над выпуском газеты предполагала использование ознакомительно-тренировочного, игрового, творческого методов.

Групповые проекты, работа над которыми проходила на старших курсах педагогического университета, нередко выходили за рамки одной дисциплины и становились межпредметными, объединяя ряд дисциплин: стилистику и иностранную литературу, стилистику и практическую фонетику, стилистику и практику письменной речи, что востребовало ранее сформированные компетенции, играло важную роль в развитии метапредметных навыков и умений, одновременно придавая конечному продукту особый колорит.

Большую роль в организации проектной деятельности студентов играла ее координация, которая должна была характеризоваться гибкостью: с одной стороны, быть прямой и непосредственной, а с другой, периодически переходить в скрытую, в зависимости от этапа и формы взаимодействия участников группового проекта, а также индивидуальных потребностей группы. Так, отдельные группы требовали помощи в распределении жанров материалов для создания газеты, другие – внимания к редактированию создаваемого текста сценария или газетных статей, немало студентов нуждались в помощи в озвучивании шекспировского текста согласно аутентичной традиции, «режиссерском» совете, рекомендациях по вопросам декораций для видео и, наконец, в организационных вопросах по активизации отдельных членов команды для своевременного представления совместного результата. Большинство студентов, однако, проявляли самостоятельность, творчество, организованность, внутреннюю мотивацию, а несколько проектов вышли на уровень творческой деконструкции оригинальных пьес У. Шекспира («Король Лир», «Гамлет»).

Организация проектной деятельности по стилистике на практике требовала тщательного планирования, поскольку традиционные 7 этапов проектной деятельности обрастали множеством дополнительных стадий. В нашей практике проектной

деятельности по драматизации пьес У. Шекспира после организационного этапа, обсуждения целей и задач, структурирования проекта, разделения на группы, работа над сутью проекта делилась на 5 ступеней, каждая из которых оценивалась индивидуально, что затем учитывалось в кумулятивной итоговой оценке. На первом этапе студенты знакомились с пьесой У. Шекспира, изучали запись спектакля (фильма), выбирали подходящий для анализа и драматизации фрагмент, писали рецензию на просмотренное видео, используя компетенции, сформированные при изучении курсов литературы, практики письменной речи, коммуникативного практикума по иностранному языку. На следующем этапе выбранный фрагмент текста пьесы подвергался интерпретативно-стилистическому анализу, в котором реализовывались профессиональные компетенции, непосредственно развивающиеся в процессе изучения стилистики. Далее, на этапе драматизации, предшествующем итоговой съемке видеофильма, студенты записывали ролик с презентацией своей роли. Получив рекомендации преподавателя, группы приступали к созданию итогового видео, которое становилось результатом лингвостилистического, психологического, литературоведческого анализа. Данное творческое осмысление проблемы, индивидуальный способ ее решения, ответственность за сделанный выбор наполняли деятельность обучающихся новыми смыслами.

Презентация проекта как результата деятельности в аудитории на итоговом занятии привносила в процесс обучения яркость, свежесть, спонтанность и новизну, поскольку студенты были не знакомы с содержанием творческих видеороликов (газет) товарищей. Неформальную обстановку в аудитории создавал предновогодний интерьер (столики с угощением для учебных групп), конференс как связующее звено между видеороликами. Каждый фрагмент из пьес У. Шекспира («Макбет», «Гамлет», «Король Лир», «Ромео и Джульетта», «Укрощение строптивой», «Двенадцатая ночь», «Ричард III», «Сон в летнюю ночь») предварялся краткой презентацией проекта всей командой. Особую атмосферу сотворчества в аудитории создавала возможность письменных комментариев, реакций на итоговое видео со стороны обучающихся других групп. Во время дистанционного обучения в период пандемии участие зрителей в форме спонтанной реакции в групповом онлайн чате привносила в процесс просмотра новое свежее измерение, поскольку отзывы зрителей были всегда искренними, позитивными, комплиментарными, остроумными. В процессе анкетирования об итогах использования проектной деятельности студенты писали о «послевкусии» итогового занятия.

Безусловно, в зависимости от главной идеи, цели и задач проекта, подэтапы главной стадии могут быть различными. При работе над групповым проектом «студенческая газета», в рамках которого студенты должны были представить выпуск, содержащий статьи различных жанров, освещающая жизнь университета, обучающиеся поэтапно совместно выбирали направление студенческой газеты, распределяли жанры публикаций, планировали содержание, обсуждали целостность номера, придумывали

заголовки статей, писали первые черновые варианты, реагировали на черновики друг друга (за что получали определенное количество баллов), исправляли собственные недочеты, сводили написанное в один целостный номер и презентовали его на итоговом занятии, причем финальные версии также подвергались стилистическому анализу участников проекта из других групп.

Отличалась организация проектной деятельности и в процессе создания студентами собственных художественных фильмов, где главенствующую роль приобретали умения создания текстов, относящихся к устному (разговорному) типу речи. Группы должны были разработать общую идею, придумать персонажей, сюжет, написать первоначальный сценарий, предъявить его новую редакцию со стилистическим комментарием изменений, снять, смонтировать и представить художественную ленту.

Разнообразие умений, задействованных на различных этапах проектной деятельности, позволяет говорить о расширении состава развиваемых в рамках курса стилистики первого иностранного языка компетенций педагога, как среди профессиональных, так и среди, прежде всего, универсальных компетенций, описывающих умения ставить задачи, планировать свою деятельность, оценивать ее результаты, рефлексировать, сотрудничать с членами команды.

Опыт взаимодействия студентов на различных этапах проекта представляется одним из значимых результатов деятельности. Сотрудничество, взаимопомощь, умение слушать, читать и редактировать чужой текст, видеть и, что не всем студентам дается легко, отмечать в нем, прежде всего, достижения и тактично выявлять недостатки представляются бесценным опытом для развития универсальных и общепрофессиональных компетенций будущего учителя. Проживание данного позитивного опыта, личное участие в проектной деятельности способно мотивировать завтрашнего педагога к готовности использовать метод проектов в своей профессиональной деятельности, вооружает его умениями, входящими в состав профессиональной компетенции ПК-5 как способности организовывать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся.

Основные трудности работы характеризовались сложностями организации отдельных групп студентов, недостаточной внимательностью некоторых обучающихся к рекомендациям и, следовательно, некоторому снижению уровня конечного продукта. Отдельно отметим возрастание дополнительной нагрузки на преподавателя, требующей как временных затрат, так и, что важнее, значительной эмоциональной и творческой вовлеченности, что, особенно в случае «зачета без оценки», способно демотивировать как профессорско-преподавательский состав, так и обучающихся.

Проведенные на итоговом этапе опросы студентов показали, что большинство из них (94%) позитивно оценивали участие в проектной деятельности. Отвечая на открытый вопрос о преимуществах участия в проектной деятельности, студенты отметили знакомство с творчеством У. Шекспира, отечественными и

зарубежными постановками его пьес, процесс работы с художественной литературой, актерский опыт, возможности общения с другими студентами в процессе выполнения творческого задания, живое участие в финальном просмотре снятых роликов. Среди компетенций, которые проект наиболее оптимальным образом развивал, студенты, помимо узкопрофессиональных компетенций, выбирали проектную компетенцию (ПК 5), ряд универсальных компетенций, таких, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3), способность к рефлексии по поводу собственной и чужой деятельности (УК-1), а также общепрофессиональные компетенции, включая способность организовать совместную и индивидуальную учебную деятельность (ОПК 3), осуществлять контроль и оценку результатов образования (ОПК-5), а также использовать современные информационные

технологии для решения поставленных учебных задач (ОПК-9).

Итоговые результаты студентов после включения проектной деятельности в кумулятивную оценку на этапе промежуточной аттестации показали положительную динамику – средний итоговый балл значительно вырос (рост варьировал от 24% до 37%), повысился уровень качества знаний (на величину от 16% до 29%), выросла внутренняя мотивация студентов, серьезное развитие получили интерпретивно-аналитические умения по анализу текста, который получил новое содержание и измерение, став промежуточным этапом на пути драматизации пьес, постановки оригинального фильма, создания целостного выпуска студенческой газеты; развивались умения взаимодействия друг с другом; рецензирования чужих работ; контроля и оценивания конечного образовательного продукта.

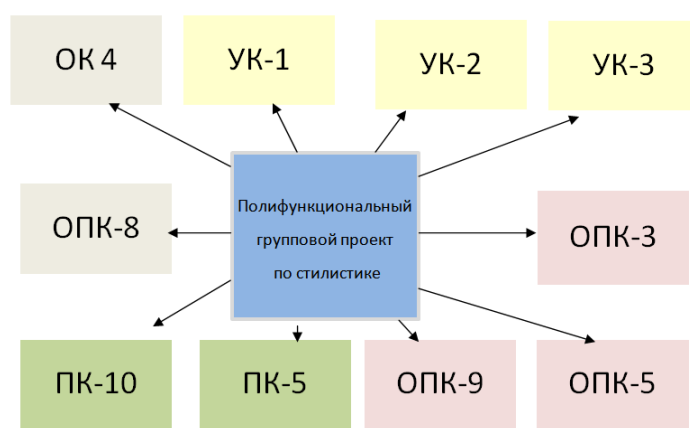


Рисунок 1. Набор компетенций, развиваемых в результате реализации полифункционального группового проекта по драматизации пьес У. Шекспира

Выводы

Практическое использование полифункциональных групповых проектов в ходе обучающего эксперимента в процессе обучения стилистике первого иностранного языка на факультете иностранных языков ВГПУ показало, что его практическая направленность на результат позволяет решить ряд проблем. Прежде всего, это способствует более оптимальному развитию умений по стилистическому анализу англоязычного текста, расширяет границы анализируемого материала, включая публицистику и драматургию. Наряду с указанным, обучающиеся приобретают опыт активного продуцирования на английском языке текстов различных жанров, приобретают умения коррекции собственных стилистических ошибок, редактирования чужих работ.

Проектная деятельность в рамках обучения стилистике позволяет расширить узкоспециальные умения (ПК-10), традиционно развиваемые в рамках курса «стилистика первого иностранного языка»/«стилистика английского языка» до профессионально значимых результатов, описываемых универсальными, общепрофессиональными и более широкими профессиональными компетенциями, включая способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3),

контроль и оценку формирования результатов образования (ОПК-5), понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-9), владение проектными технологиями (ПК-5), проектным мышлением в широком смысле.

Особое значение имеет опыт участия в проектной деятельности в процессе изучения стилистики первого иностранного языка, который имел для развития внутренней мотивации обучающихся, повышения интереса к процессу обучения, интерактивным проектным видам деятельности, учебному материалу и заинтересованности в конечном результате.

Дальнейшие исследования в области модернизации традиционных форм обучения стилистике иностранного языка, поиска инновационных технологий призваны приблизить обучение стилистике к решению современных многоаспектных задач, стоящих перед педагогом нового поколения в рамках обучения, воспитания и развития обучающихся.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Баженова Е.А., Карпова Т.Б. Креативная стилистика : онтология и дидактика // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 135–143. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-135-143.
2. Байдинова Н.Л., Давиденко Е.С. Типология проектов при обучении иностранному языку студентов технических вузов в бакалавриате и магистратуре // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2019. Вып. 2(47). С. 203–212.
3. Игнатенко Н.А. Новые возможности обучения стилистике английского языка // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. Т. 2 (287). С. 82–85.
4. Клушина Н.И. Современная стилистика. Проблемы и перспективы // Актуальные проблемы стилистики. 2015. № 1. С. 44–47.
5. Клушина Н.И. Стилистика в эпоху медиа // Верхневолжский филологический вестник. 2016. № 4. С. 144–147.
6. Краснощекова Г.А. Метод проектов в обучении иностранным языкам // Известия ТРТУ. 2005. № 9 (53). С. 182–184.
7. Письмо Минобрнауки России «О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) ("Ядро высшего педагогического образования")») от 15.11.2023 № МН-5/203212. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-15112023-n-mn-5203212-o-napravlenii/>
8. Полат Е.С. Метод проектов // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. Минск : РИВШ БГУ, 2003. С. 39–47
9. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 1. С. 8.
10. Шпетный К.И. Об основаниях когнитивной стилистики // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 1 (817). С. 370–382.

References

1. Bazhenova, Ye.A., Karpova, T.B. (2022) Kreativnaya stilistika: ontologiya i didaktika [Creative stylistics: ontology and didactics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2 (220), 135–143. Available from: doi:10.23951/1609-624X-2022-2-135-143. (In Russian)
2. Baydikova, N.L., Davidenko Ye.S. (2019) Tipologiya proyektov pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov tekhnicheskikh vuzov v bakalavriate i magistrature [Typology of projects in teaching a foreign language to undergraduate and graduate students of technical universities]. *Vestnik TvGU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"*. 2 (47), 203–212. (In Russian)
3. Ignatenko, N.A. (2020) Novyye vozmozhnosti obucheniya stilistike angliyskogo yazyka [New Opportunities of Teaching English Stylistics]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2 (287), 82–85. (In Russian)
4. Klushina, N.I. (2015) Sovremennaya stilistika. Problemy i perspektivy [Modern Stylistics. Problems and Prospects]. *Aktual'nyye problemy stilistiki*. (1), 44–47. (In Russian)
5. Klushina, N.I. (2016) Stilistika v epokhu media [Stylistics in the Media Age]. *Verkhnevolzhskiy filologicheskiy vestnik*. (4), 144–147. (In Russian)
6. Krasnoshchekova, G.A. (2005) Metod proyektov v obuchenii inostrannym yazykam [Project Method in Teaching Foreign Languages]. *Izvestiya TRTU*. 9 (53), 182–184. (In Russian)
7. Pismo Minprosveshcheniya RF 28.04.2022 O napravlenii dokumentov "yadro srednego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya" On the submission of documents "the core of secondary vocational pedagogical education [On the submission of methodological recommendations for the training of teaching staff" (together with the "Methodological recommendations for the training of teaching staff based on unified approaches to their structure and content of educational programs of higher education (bachelor's degree level and (or) basic higher education) ("Core of Higher Pedagogical Education")". *Zakony, kodeksy i normativno-pravovyye akty Rossiyskoy Federatsii*. Available from: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-28042022-n-ab-119705-o-napravlenii/>
8. Polat, Y.S. (2003) Metod proyektov [The Project Method] *Metod proyektov. Seriya «Sovremennyye tekhnologii universitetskogo obrazovaniya»*. Minsk, RIVSH BGU. (2), 39–47. (In Russian)
9. Polat, Y.S. (2015) Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka [The Project Method in Foreign Language Lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. (1), 8. (In Russian)
10. Shpetnyy, K.I. (2019) Ob osnovaniyakh kognitivnoy stilistiki [On the Foundations of Cognitive Stylistics]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*. 1 (817), 370–382. (In Russian)

Поступила в редакцию 22.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 372.881.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_127.

PROJECTS IN MODERN PRACTICE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE STYLISTICS IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Natalia A. Ignatenko¹, Galina A. Rakitina²

*Voronezh State Pedagogical University^{1, 2}
Voronezh, Russia*

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of English,
ORCID ID: 0009-0005-1655-8150, tel.: (473) 2392329, e-mail: nignaten@mail.ru*

²*Senior Lecturer of the Department of English,
tel.: (473) 2392329, e-mail: galina.rakitina@mail.ru*

Abstract. The article describes the use of project-based activities in the training of future English language teachers. It substantiates the relevance of modernizing the teaching of stylistics to develop professional, universal, and general professional competencies. The stylistic project is examined as a type of learning assignment and a practical result. The authors describe the experience of using creative multifunctional stylistic group projects in foreign language teacher training and examine organization of group projects in the teaching of stylistics at various stages, the possibilities of using interdisciplinary approach, forms of their coordination and control, and their main challenges. The results of the experiment demonstrate an increase in the level of professional competence, as well as the development of students' ability to work in a team, the ability to reflect on the results of their work, and mastery of project thinking and project technologies.

Key words: project activity, group project, creative project, project monitoring, professional competency, universal competency, foreign language stylistics, project thinking, foreign language teacher.

Cite as: Ignatenko, N.A., Rakitina, G.A. (2026) Projects in modern practice of teaching foreign language stylistics in a pedagogical university. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 127–132. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_127.

Received 22.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 37.378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_133.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ГТО В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЕНИЯ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ В ВУЗЕ

Александр Юрьевич Лейбовский¹, Наталья Геннадьевна Иванова²

Кубанский государственный университет¹

Краснодар, Россия

Кубанский государственный технологический университет¹

Краснодар, Россия

¹ Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания,
ORCID ID: 0009-0000-5945-6465, tel.: (861) 219-95-30, e-mail: alexander151258@outlook.com

² Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта,
ORCID ID: 0000-0002-2635-6051, tel.: (861) 274-55-07, e-mail: nataliaiva67@mail.ru

Аннотация. Цель исследования – сравнение параметров физической подготовленности студентов Кубанского государственного университета по итогам сдачи ими нормативов комплекса ГТО. За исходные данные были приняты результаты тестов, полученные при двухразовых занятиях по физической культуре в неделю (2021 год), за конечные – при одноразовых (2025 год). Кроме того, сопоставлялось число студентов (юношей и девушек) университета, ставших по итогам тестирования обладателями значков отличия комплекса ГТО, с количеством таких людей в других высших учебных заведениях Российской Федерации. Сделан вывод, что уровень отдельных физических качеств студентов, учебная программа которых предусматривает одно практическое занятие в неделю, вопреки ожиданиям авторов исследования оказался выше аналогичного уровня обучающихся тогда, когда в университете, согласно учебному плану, проводились двухразовые занятия в недельном цикле. Данная тенденция ярче всего проявилась у девушек. Количество студентов Кубанского государственного университета, ставших по итогам соревнований обладателями значков отличия комплекса ГТО, соответствует средним значениям уровня обучающихся в российских вузах, успешно сдавших тесты данного комплекса.

Ключевые слова: комплекс ГТО, студенты, нормативы, физическая подготовленность, динамика параметров.

Для цитирования: Лейбовский А.Ю., Иванова Н.Г. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка ГТО в условиях изменения учебной нагрузки в вузе // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 133–138. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_133.

Введение

Многие исследователи, занимающиеся тестированием физической подготовленности учащейся молодежи в последние два десятилетия, указывают на постоянное снижение уровня физических качеств юношей и девушек. По данным на конец 2013 г., у 60 % молодежи в российских вузах были зафиксированы те или иные отклонения здоровья и лишь 14 % обучающихся были признаны полностью здоровыми. Анкетирование студентов разных учебных заведений показало, что лишь 25 % опрошенных ведут здоровый образ жизни, который, помимо правильного питания и соблюдения режима дня, включает в себя регулярные физические нагрузки [1; 2]. Отметим, что эффективная работа будущих специалистов во

многом зависит от уровня физической подготовленности молодого человека.

Одной из систем физической подготовки жителей России, в том числе и студентов вузов, помогающей снять стресс, вести здоровый образ жизни, сохранять мотивацию и уверенность в себе, является комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Он был создан в первой трети XX в. с целью увеличения числа граждан Советского Союза, регулярно занимающихся спортом, придерживающихся здорового образа жизни; духовного (в частности, патриотического) воспитания трудящихся. Комплекс содержит требования к уровню физической подготовленности людей в возрастных категориях от 6 до 70 лет и предполагает тестирование участников соревнований в

различных (обязательных, а также по выбранным) спортивных дисциплинах. Одна из ступеней комплекса, а именно VI, предусматривает оценку физических качеств участников в возрасте от 18 до 24 лет (это, как правило, учащиеся высших учебных заведений).

Цели исследования – на основе сравнительного анализа результатов сдачи в 2021 и 2025 гг. нормативов комплекса ГТО VI ступени студентами Кубанского государственного университета (КубГУ) подтвердить либо опровергнуть версию ученых о неуклонном снижении уровня физических качеств учащихся вузов за последние два десятилетия; выявить соотношение количества обладателей значков отличия комплекса ГТО в КубГУ и других российских высших учебных заведениях.

До сентября 2022 г. студенты КубГУ два раза в неделю должны были посещать занятия по физической культуре на спортивных объектах университета, после указанной даты число данных занятий сократили до одного в неделю (вторая учебная пара была заменена на самостоятельную работу).

Задачи исследования:

1) выявление уровня физической подготовленности студентов КубГУ в период двухразовых занятий по физической культуре в недельном цикле (май 2021 г.);

2) тестирование физических качеств обучающихся, посещающих учебную пару один раз в неделю (апрель 2025 г.);

3) определение динамики исследуемых показателей;

4) установление количества студентов, успешно сдавших в 2021 и 2025 гг. нормативы (ставших обладателями значков отличия комплекса ГТО), и сравнение полученных результатов со значениями аналогичных показателей в других российских вузах.

Методика и организация исследования. Использовались такие методы, как анализ литературных источников, относящихся к исследуемой проблеме, тестирование студентов в процессе сдачи ими нормативов комплекса ГТО.

Ученые, изучающие тему внедрения комплекса ГТО в высших учебных заведениях России, пришли к выводу, что число юношей и девушек, успешно преодолевших тестовые испытания комплекса, составляет от 40 до 60 % [3] (рис. 1).

Актуальность исследования состоит в том, что до настоящего времени в вузах России не проводили сравнительного анализа физических показателей студентов, посещающих занятия по физической культуре один или два раза в неделю.

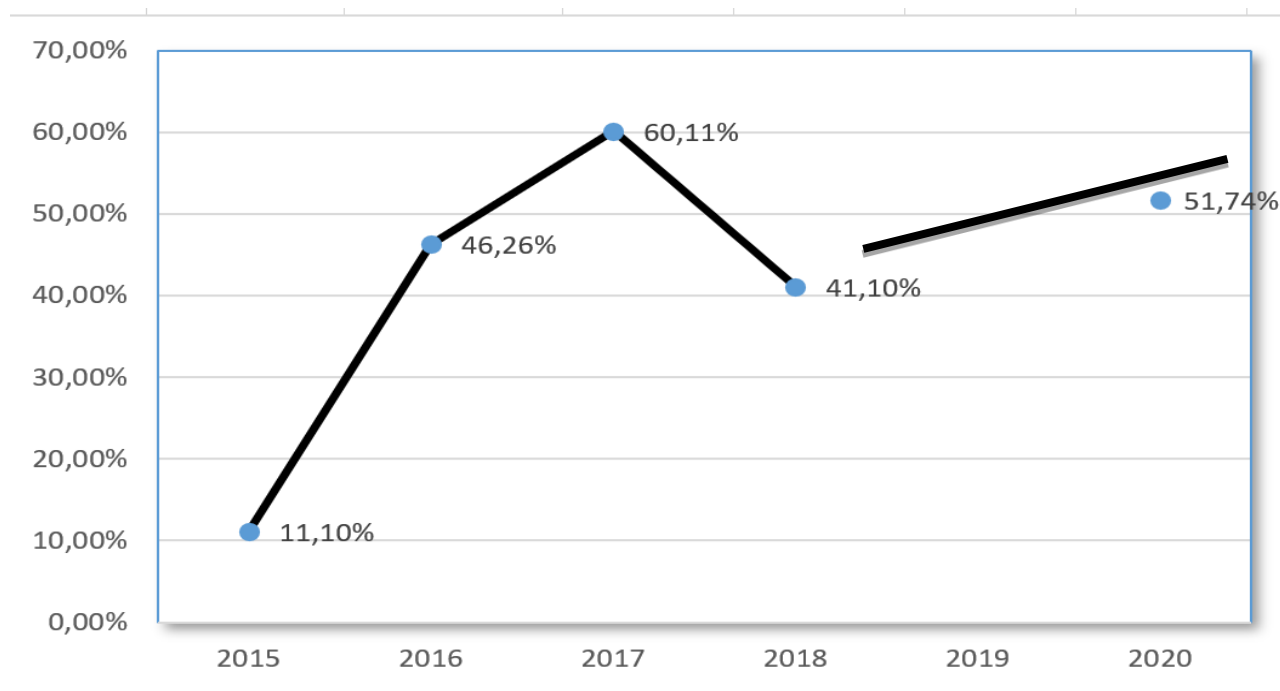


Рис. 1. Объем обладателей значков отличия комплекса ГТО в российских вузах, %

Наибольшие трудности девушки испытывали с бегом на дистанцию 100 и 2 000 м, упражнением «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу» и тестом «прыжок в длину с места». Юноши показывали невысокие результаты в подтягивании, беге на дистанцию 3 000 м и поднимании туловища из положения лежа на спине. Хорошо проявили себя девушки в тестах на гибкость и силовые возможности

мышц живота (пресс), а мужчины – в беге на 100 м и 3 x 10 м и упражнении «прыжок в длину с места» [4–6].

В ходе педагогического тестирования (май 2021 г. и апрель 2025 г.) молодые люди сдавали нормативы комплекса ГТО. В обязательную программу испытаний входят подтягивание из виса на высокой перекладине (юноши), сгибание и разгибание рук в упоре

лежа на полу (девушки) и наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье). Челночный бег 3 x 10 м и прыжок в длину с места сдаются по выбору. Статистическая обработка результатов включала в себя нахождение средней арифметической величины (М), ее ошибки ($\pm m$), а также достоверности различий (Р) на основании критерия Стьюдента (t) [7].

В тестировании, проведенном на стадионе КубГУ в мае 2021 г., (результаты его послужили исходными

цифрами для исследования) приняли участие 34 девушки и 33 юноши с 13 факультетов университета, а в апреле 2025 г., – 34 девушки и 32 юноши с 11 факультетов. К сдаче нормативов комплекса ГТО допускались только учащиеся основной медицинской группы. Динамика показателей физической подготовки студентов I–III курсов КубГУ представлена ниже:

NN n/p	Виды испытаний	Результаты							
		Юноши				Девушки			
		Май 2021г. n=33 занятия 2 раза в неделю		Апрель 2025г. n=32 занятия 1 раз в неделю		Май 2021г. n=34 занятия 2 раза в неделю		Апрель 2025г. n=34 занятия 1 раз в неделю	
		М	$\pm m$	М	$\pm m$	М	$\pm m$	М	$\pm m$
1	Подтягивание из виса на высокой перекладине, кол-во раз	11,6	0,66	15,1	1,2	—	—	—	—
		$t=2,55$		$P<0,05$					
	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, кол-во раз	—	—	—	—	7	1,6	14,7	2,05
						$t=2,96$		$P<0,01$	
2	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье, см	11,2	1,11	12,2	1,2	17,4	0,9	17,1	1,43
		$t=0,61$		$P>0,05$		$t=-0,18$		$P>0,05$	
3	Челночный бег 3x10м, с	7,41	0,12	7,35	0,11	8,15	0,11	7,92	0,1
		$t=-0,43$		$P>0,05$		$t=-1,64$		$P>0,05$	
4	Прыжок в длину с места, см	233	0,04	240	0,07	185	0,04	199	0,03
		$t=0,88$		$P>0,05$		$t=2,8$		$P<0,01$	

В ходе анализа показателей физической подготовки юношей университета было выявлено статистически достоверное улучшение силовых способностей тестируемых в 2025 г. по сравнению с аналогичным показателем в 2021 г.: в среднем студенты, посещающие занятия по физической культуре один раз в неделю, подтягивались 15,1 раза, в то время как те, что учились по старому плану, – лишь 11,6 раза ($P < 0,05$). Значения показателей в тестах на гибкость, челночном беге 3 x 10 м и прыжках в длину с места существенно не изменились.

Впечатляют значения некоторых показателей у девушек. В апреле 2025 г. студентки вуза блестяще сдали норматив «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу»: 14,7 раза против 7,0 в 2021 г. ($P < 0,01$). Кроме того, улучшились результаты сдачи норматива «прыжок в длину с места» ($P < 0,01$). С челночным бегом и упражнением «наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье» ситуация не изменилась.

Количество студентов, завоевавших по итогам тестирования золотой, серебряный или бронзовый значок комплекса ГТО, %, в 2021 г. показано ниже:

Тесты	Юноши				Девушки			
	золотой значок	серебр. значок	бронз. значок	не выполнили	золотой значок	серебр. значок	бронз. значок	не выполнили
Подтягивание из виса на высокой перекладине	32,3	25,8	12,9	29	—	—	—	—
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу	—	—	—	—	14,7	8,8	11,8	64,7
Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье	40	33,3	6,7	20	64,7	23,5	11,8	0
Челночный бег 3х10м	19,4	48,4	22,5	9,7	61,8	23,5	2,9	11,8
Прыжок в длину с места	66,7	13,3	13,3	6,7	44,1	8,8	17,6	29,5

В 2025 году значения приведенных выше показателей выглядели следующим образом:

Тесты	Юноши				Девушки			
	золотой значок	серебр. значок	бронз. значок	не выполнили	золотой значок	серебр. значок	бронз. значок	не выполнили
Подтягивание из виса на высокой перекладине	59,4	9,4	15,6	15,6	—	—	—	—
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу	—	—	—	—	35,3	26,5	5,9	32,3
Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье	50	18,8	3,1	28,1	58,8	17,6	11,8	11,8
Челночный бег 3х10м	31,3	43,7	12,5	12,5	70,6	26,5	0	2,9
Прыжок в длину с места	71,9	6,2	12,5	9,4	52,9	41,2	5,9	0

Результаты

Итоги исследования подтверждают справедливость мнения ученых о том, что одним из наиболее сложных нормативов комплекса ГТО для девушек является упражнение «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу»: лишь около 35 % девушек в 2021 г. смогли выполнить данный тест и получить золотой, серебряный или бронзовый значок (65 % не справились с заданием). В 2025 г. число обладателей значков отличия комплекса ГТО удвоилось, но тем не менее примерно треть студенток не справилась с нормативом. Невысокие цифры характерны для таких упражнений, как подтягивание из виса на высокой перекладине (юноши, 2021 г.), и прыжок в длину с места (девушки, 2021 г.) (примерно треть не удовлетворила контрольные требования комплекса). Наиболее успешно представительницы прекрасной

половины человечества справились тестами на гибкость, а юноши – прыжками в длину с места.

В 2021 году 46,5 % участников соревнований во всех тестируемых дисциплинах показали результаты, соответствующие какому-либо значку отличия комплекса. В 2025 году объем таких людей составил 62,05 %. Причем процент девушек, получивших значки, превысил процент юношей: 64,7 % против 59,4 %. Обе эти цифры соответствуют средним значениям студентов российских вузов, преодолевших тестовые задания комплекса ГТО в 2016–2020 гг. [8].

Выводы

Результаты проведенного в КубГУ исследования не подтвердили справедливость тезиса многих специалистов в области физической культуры и спорта о том, что уровень физических качеств учащейся молодежи за последние пятнадцать-двадцать лет

стабильно снижался. Значения показателей физической подготовленности обучающихся в КубГУ, несмотря на сокращение времени учебных занятий с двух до одного в неделю, возрастали. Численность юношей и девушек, успешно сдавших нормативы

комплекса ГТО, соответствует среднему значению данного показателя по России.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Айдаров Р.А., Ихсанов И.С., Гжемская Н.Х. Уровень выполнения обязательных тестов комплекса ГТО студентами разных курсов и перспективные направления решения данной проблемы // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. № 1. С. 9–14.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. М. : Физкультура и спорт, 1978. С. 168–181.
3. Барышникова О.Г., Богачёва Е.В. Анализ результатов выполнения тестов ВФСК ГТО студентами Воронежского государственного педагогического университета // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 1. С. 34–38.
4. Блинков С.Н., Мезенцева В.А. Обсуждение результатов тестирования по ВФСК «Готов к труду и обороне» студентов аграрного вуза в гендерном аспекте // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 3. С. 40–46.
5. Капустин А.Г., Зыков Ю.Г., Колодкин А.С., Постников Н.К. Проблемы внедрения комплекса ГТО в вузах // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2023. Вып. 6. С. 31–36.
6. Кошкина Т.В. Нормативы комплекса «Готов к труду и обороне» как система оценивания физической подготовленности студентов. Научно-педагогическое обозрение // Pedagogical Review. 2021. № 6. С. 114–124.
7. Лейбовский А.Ю., Иванова Н.Г., Козыренко Е.А., Якимова Л.А. Комплекс ГТО в российских вузах // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2025. Т. 20, № 1. С. 312–321.
8. Лейбовский А.Ю., Иванова Н.Г. Динамика показателей физической и функциональной подготовленности студентов Кубанского государственного университета, занимающихся в плавательном бассейне, при сокращении практических занятий по физической культуре с двух до одного в неделю // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 1. С. 106–113.

References

1. Aydarov, R.A., Ikhsanov, I.S., Gzemska, N.X. (2017) The level of completion of mandatory tests of the complex of GTOs by students of different courses and promising directions of solution of this problem. *Scientists of the notes of the university named P.F. Lesgaffa*. (1), 9–14. (In Russian)
2. Ashmarin, B.A. (1978) *Theory and methodology of pedagogical studies in physical education*. Moscow, Physical culture and sports, pp. 168–181. (In Russian)
3. Baryshnikova, O.G., Bogacheva, E.V. (2018) Analysis of the results of WFSK GTU tests performed by students of Voronezh State Pedagogical University. *Scientists' notes of the university by P.F. Lesgaffa*. (1), 34–38. (In Russian)
4. Blynkov, S.N., Mezenteva, V.A. (2019) Discussion of the results of testing on WFSK «Ready for work and defense» students of agricultural university in the gender aspect". *Scientists' notes of the university by P.F. Lesgaffa*. (3), 40–46. (In Russian)
5. Kapustin, A.G., Zykov, U.G., Kolodkin, A.S., Postnikov, N.K. (2023) Problems of implementation of the GTO complex in universities. *Izzy TulGU. Physical culture. Sport, Rev.* (6), 31–36. (In Russian)
6. Koshkina, T.V. (2021) Norms of the complex «Ready for work and defense» as a system of assessment of physical preparation of students. *Scientific and Pedagogical. Pedagogical Review*. (6), 114–124. (In Russian)
7. Leibovsky, A.U., Ivanova, N.G., Kozyrenko, E.A.A., Yakimova, L.A. (2025) Complex of GTOs in russian universities. *Pedagogico-psychological and medico-biological problems of physical culture and sport*. 20 (1), 312–321. (In Russian)
8. Leibovsky, A.U., Ivanova, N.G. (2024) Dynamics of the indicators of physical and functional preparation of students of Kuban State University engaged in swimming pool, while reducing practical classes on physical culture from two to one per week. *Scientific notes of the university named after P.F. Lesgaffa*. (1), 106–113. (In Russian)

Поступила в редакцию 06.01.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 37.378.1

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_133.

**PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING
(READY FOR LABOR AND DEFENSE) IN THE CONDITIONS
OF CHANGING CURRICULUM WORKLOAD AT THE UNIVERSITY**

Alexander Yu. Leibovsky¹, Natalya G. Ivanova²

*Kuban State University¹
Krasnodar Russia*

*Kuban State Technological University²
Krasnodar Russia*

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of Physical Education,
ORCID ID: 0009-0000-5945-6465, tel.: (861) 219-95-30, e-mail: alexander151258@outlook.com*

²*Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of Physical Education and Sports,
ORCID ID: 0000-0002-2635-6051, tel.: (861) 274-55-07, e-mail: nataliaiva67@mail.ru*

Abstract. The purpose of the study is to compare the parameters of physical fitness of students of Kuban State University based on the results of their passing the standards of the RWD complex. The test results obtained with two physical education classes per week (2021) were taken as the initial data, and the final results were taken with one-time classes (2025). In addition, the number of university students (boys and girls) who became holders of RWD badges of distinction based on the results of testing was compared with the number of such people in other higher educational institutions of the Russian Federation. It was concluded that the level of individual physical qualities of students whose curriculum includes one practical lesson per week was higher than the level of students whose curriculum includes two lessons per week, contrary to the authors' expectations. This trend was particularly evident among female students. This trend was most pronounced among girls. The number of Kuban State University students who received the RWD badge as a result of the competition corresponds to the average level of students in Russian universities who successfully passed the RWD tests.

Key words: Ready for Labor and Defense complex, students, norms, physical preparation, dynamics of parameters.

Cite as: Leibovsky, A.Yu., Ivanova, N.G. (2026) Physical education and professional physical training (Ready for Labor and Defense) in the conditions of changing curriculum workload at the university. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 133–138. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_133.

Received 06.01.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.14

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_139.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ПРОЕКТЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗРАБОТКИ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И ОЦЕНКА УЧАСТНИКОВ

Екатерина Александровна Гараева¹

Оренбургский государственный университет¹
Оренбург, Россия

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики,
ORCID ID: 0000-0002-5548-3594, тел.: (3532) 372591, e-mail: eagaraeva@list.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью всестороннего изучения организации проектной деятельности как одного из ключевых элементов профессиональной подготовки студентов в университете. В статье представлен опыт педагогического сопровождения разработки и реализации общественных проектов студентами второго курса Оренбургского государственного университета имени В.А. Бондаренко в процессе изучения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты». Отражено содержание подготовленных и реализованных проектов, нацеленных на решение актуальных общественных проблем. Представлены результаты анкетирования студентов юридического факультета и института языков и культур (n=87), отражающего характер полученного опыта проектной деятельности. Сформулированные по результатам исследования выводы позволят в дальнейшем совершенствовать педагогическое сопровождение проектирования, учитывая выявленные сложности, возникающие у студентов в реализации проектных инициатив, а также актуализировать ресурсы и возможности проектной работы в развитии личностных качеств студентов и формирования готовности к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: проект, общественный проект, педагогическое сопровождение, разработка проекта, реализация проекта.

Для цитирования: Гараева Е.А. Студенческие общественные проекты: педагогическое сопровождение разработки, опыт реализации и оценка участников// Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 139–143. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_139.

Введение

Проектная деятельность студента университета является важной частью профессиональной подготовки студентов в системе высшего образования. Практический опыт социального проектирования студентами университета приобретает в рамках изучения на втором курсе в университете дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты», которая нацелена на формирование у студентов важных компетенций для разработки, реализации общественных проектов, а также управления ими; для проведения процедур оценки их результативности; развития и совершенствования личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих в дальнейшем эффективность выполнения практических задач.

Цель исследования – представить методику педагогического сопровождения и опыт реализации студенческих общественных проектов,

охарактеризовать опыт участников в реализации проектных инициатив.

Сформулировать важные для нашего исследования положения позволил анализ научных публикаций, в которых рассмотрены особенности и проблемы организации проектной деятельности будущих педагогов (Н.Н. Баркова, А.В. Карпенко) [1], охарактеризован процесс организации проектной деятельности в профессиональном образовании (Ю.П. Ветров) [2], отражены сущность, обоснована роль проектной деятельности студентов, представлен опыт деятельности проектного офиса (А.И. Громова, П.В. Павловский) [4].

Для обоснования методических аспектов рассматриваемого процесса проанализированы работы, в которых отражен практический опыт реализации проектной деятельности в высшем образовании (С.Ю. Вылегжанина) [3], развития личностных и профессиональных качеств студента в проектной

деятельности (О.Ю. Муллер, Н.А. Ротова) [5]; реализации технологии управления проектной деятельностью (Д.О. Нагорный, С.М. Щербаков) [6]. Отметим, что выявленные и обоснованные авторами позиции позволили более детально изучить характер, содержание и условия эффективности проектной деятельности в образовательной среде и принять во внимание данные характеристики при организации и осуществлении педагогического исследования.

Результаты

Педагогическое сопровождение подготовки проектов в рамках изучения студентами дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты» обеспечивается на всех этапах жизненного цикла. Жизненный цикл проекта определяется как отведенный на его выполнение период времени, включающий предпроектный этап, период реализации проекта и период завершения работ [7]. Конструирование начинается с концептуальной стадии, на которой рождается идея, продумывается, обсуждается с педагогом и оформляется в концепцию проекта.

Начиная с предпроектного этапа обеспечивается соответствующее методическое сопровождение студентов, включающее комплекс материалов, необходимых для выполнения основных задач проектной деятельности. В начале семестра студенты получают макет презентации, в которой выделены основные элементы проекта, необходимые для достижения поставленной цели: актуальность проблемы; обоснование необходимости реализации проекта; цель и задачи; целевая аудитория; мероприятия, которые будут реализованы, их содержание, сроки, ответственные за проведение; бюджет проекта; SWOT-анализ и PEST-анализ; социальные партнеры; ресурсы и риски; ожидаемые результаты и перспективы дальнейшего развития проекта. Детальная проработка студентами под руководством педагога всех элементов презентации позволяет систематизировать процесс, сделать его более понятным и последовательным.

Каждое практическое занятие по дисциплине посвящено отдельной теме. Совместно с педагогом студентами прорабатываются соответствующие элементы общественных проектов, выполняющие практические задания. Например, практическое задание «Ошибочные цели» позволяет сформировать у студентов готовность правильно формулировать цель проекта. Для выполнения данного задания необходимо скорректировать предлагаемые темы проектов так, чтобы они соответствовали требованиям технологии правильной формулировки целей SMART.

Занятие на тему «Субъекты проектной деятельности» включает несколько практических заданий. Приведем в качестве примера задание, в котором студентам необходимо перечислить всех субъектов проектной деятельности, относящихся к разным категориям (команда проекта, целевая аудитория, благополучатели, наставник, заказчик проекта). В задании необходимо указать конкретные лица, социальные группы, организации, в том числе некоммерческие организации, выступающие в качестве заинтересованных лиц по отношению к проекту. Еще одно задание в рамках данной темы предполагает проработку студентами первичных и вторичных

стейкхолдеров, обоснование их интересов. Отметим, что задания студенты выполняют относительно темы своего общественного проекта.

Комплект методических материалов по дисциплине «Основы проектной деятельности. Общественные проекты» размещен в электронном учебном курсе Moodle включает практические задания к соответствующим темам, подробные инструкции к их выполнению, макет презентации проекта с указанием требований к проработке основных элементов (цель, задачи, субъекты проектной деятельности, ресурсы, риски, мероприятия, смета, планируемые результаты), сборники социальных проектов, паспорт проекта, учебную литературу для самоподготовки студентов. Для студентов заочной формы обучения в курсе Moodle размещены материалы для подготовки контрольной работы по дисциплине. Методическое сопровождение позволяет студентам поэтапно осуществлять работу по подготовке проекта, обеспечивать управление всеми его элементами, фиксировать результаты.

Систематизировав данные относительно направлений, к которым относятся разрабатываемые студентами в течение семестра общественные проекты, были выделены следующие: «образование», в рамках которого студенты подготовили практические материалы для организации и проведения воспитательных, профилактических, информационно-образовательных, культурно-просветительских мероприятий (примерно треть всех проектов); «безопасность в цифровой среде», «помощь людям в трудной жизненной ситуации» (каждое из направлений составило примерно четверть всех подготовленных проектов). Кроме того, студенты выбрали для решения проблемы в рамках направлений – «культура», «экология», «здоровье и спорт», «профилактическая деятельность», «волонтерская деятельность».

Многие из подготовленных в рамках изучения дисциплины общественных проектов завершились внедрением проектного решения в социальную систему. В качестве примера реализованных проектных инициатив можно представить достижения в сферах «образование», «безопасная цифровая среда», «экология».

Проект «Система невербального общения в межкультурной коммуникации», подготовленный студентами второго курса института языков и культур реализован на базе МОАУ «Лицей №1» имени Л.М. Шевченко города Оренбурга. Проведенное мероприятие с учащимися 11 класса способствовало формированию системы представлений о специфике взаимодействия и обмена информацией, навыков невербального общения с представителями различных народов и культур; развитию способностей определения и использования невербальных средств в межкультурной коммуникации.

Проект студентов второго курса юридического факультета «Безопасный Интернет» нацелен на повышение уровня цифровой грамотности и обеспечение безопасности пользователей сети. Продуктом деятельности выступили подготовленные материалы – информационные буклеты, включающие рекомендации по безопасному и ответственному поведению в

Интернет-пространстве, снижению рисков киберугроз и киберпреступности. Участники проектной команды провели открытые мероприятия со студентами первых и вторых курсов юридического факультета, ознакомили с памятками об основных формах Интернет-мошенничества и методах защиты. Результатом реализации стало повышение осведомленности участников о возможных угрозах в сети Интернет, развитие навыков безопасного использования Интернета, а также создание условий для формирования культуры безопасного поведения в цифровой среде.

Основную цель проекта «Эко-будущее: твой выбор, твое влияние» студенты второго курса института языков и культур обозначили как повышение уровня экологической грамотности современных школьников, привлечение внимания к проблеме окружающей среды и формирование бережного отношения к природе. Презентация состоялась на базе МОАУ «СОШ № 46» города Оренбурга. Авторы проекта представили учащимся 10 и 11 классов результаты своей работы, обозначив главные экологические вызовы (загрязнение окружающей среды, изменение климата, истощение природных ресурсов), актуализировав важность обеспечения экологической безопасности. Проектный продукт получил положительные отзывы педагогов и школьников. Результатом реализации данного проекта является вклад в экологическое просвещение современных школьников.

С целью изучения полученного студентами опыта разработки и реализации общественных проектов после завершения изучения курса «Основы проектной деятельности. Общественные проекты» было проведено анкетирование. Исследование проводилось в осеннем семестре 2025-2026 учебного года; в нем приняли участие 87 студентов второго курса (бакалавриат и специалитет) юридического факультета и института языков и культур Оренбургского государственного университета имени В.А. Бондаренко.

Анкета включала вопросы, ответы на которые позволили выявить характер осуществления проектных инициатив; возможности, которые обеспечивает студентам процесс разработки общественного проекта; трудности, возникающие у студентов в процессе работы, а также комплекс личностных качеств, формирующихся и совершенствующихся в проектной деятельности.

В рамках исследования было важным выявить возможности, которые обеспечивает студентам процесс разработки общественного проекта. В результате анализа полученных ответов установлено, что для 52,87% это «решение интересной для меня лично актуальной общественной проблемы»; 57,47% указали «понимание факта, что проект поможет решить важную социальную проблему для целевой аудитории»; 9,19% отметили, что проектная деятельность – это среда, где созданы условия для максимального использования своих ресурсов для решения поставленных задач.

Проектную деятельность в качестве возможности для проявления себя и своих способностей рассматривают 44,82% студентов; для 41,37% – это средство для применения имеющихся теоретических знаний в условиях реальной практики, социальной среды; условия для публичного представления результатов

своего труда – 41,37%; получение полезного результата решения социальной проблемы – 29,88%; организация самостоятельной работы как индивидуально, так и в проектной команде – 32,18%; развитие умений исследовать проблемы при помощи общенаучных методов познания, моделировать, программировать и интерпретировать результаты – 25,28%; развитие способности к решению нестандартных практико-ориентированных задач, самостоятельному анализу результатов своей деятельности – 14,94%; возможность совершенствовать коммуникативные навыки, умения работать в команде – 36,78%.

Можно сделать вывод, что для большинства студентов, получивших опыт разработки и реализации общественного проекта, потенциал проектной деятельности состоит в возможности осуществлять поиск решения важной социальной проблемы (при этом студенты указывают как личностную значимость этой проблемы, так и актуальность с точки зрения целевой аудитории); проявлять свой потенциал; применять теоретические знания на практике; осуществлять публичное представление результатов своей работы; совершенствовать навыки общения и работы в команде.

Проведенное исследование позволило установить, что студенты высоко оценивают роль проектной деятельности для развития потенциала и личностных качеств. Данные анкетирования показывают, что в работе по подготовке проекта, по мнению студентов, совершенствуются навыки выполнения роли активного участника деятельности (41,37%); активизируется самостоятельность (20,68%); совершенствуются умения выполнять работу в составе участников проектной команды (70,11%); развиваются коммуникативные качества (57,47%); развиваются креативные способности (58,62%).

Для обеспечения эффективности организации проектной деятельности студентов важно выявить основные трудности, которые возникали у студентов в процессе работы. Установлено, что в качестве основных трудностей студенты отметили: определение ключевой проблемы проекта (20,68%); выбор методов и способов решения поставленных задач (28,73%); поиск информации (17,24%); планирование этапов разработки проекта (29,88%); представление кратких и четких сведений о проекте на его публичной защите (21,83%); работа в команде, в том числе распределение ролей, ресурсов и задач, необходимость учета мнения всех членов команды, а также необходимость принимать совместные решения (13,79%); распределение времени и ресурсов (33,33%); определение мероприятий в рамках проекта (20,68%); подготовка (оформление) презентации проекта (18,39%); SWOT и PEST анализ проекта (24,13%); определение целевой аудитории (17,24%).

Таким образом, в качестве основных трудностей в проектной деятельности можно выделить – выбор методов и способов решения поставленной задачи проекта, распределение времени и ресурсов, планирование этапов разработки проекта по срокам. Отметим, что выявление основных сложностей, возникающих у студентов в процессе подготовки проекта, позволит в дальнейшем учитывать этот факт в

практической работе педагога по координации и руководству процессом.

Проведенное анкетирование позволило систематизировать данные относительно необходимости в дальнейшем более детальной проработки на практических занятиях тем, которые указали в анкетах студенты, что позволит в дальнейшем снизить сложности студентов в выполнении общественных проектов при изучении дисциплины. Были определены темы курса «Основы проектной деятельности. Общественные проекты», нуждающиеся, по мнению студентов, в более детальной проработке на практических занятиях: классификация общественных проектов (25,28%); цель и задачи проектной деятельности (34,48%); субъекты проектной деятельности (5,75%); методы управления проектами (28,73%); оценка результатов проектной деятельности (12,64%); ресурсы и риски проекта (52,86%); SWOT и PEST анализ проекта (37,93%); подготовка презентации проекта (29,88%); публичная защита проекта (29,88%). Отметим, результаты свидетельствуют о необходимости более детальной проработки на практических занятиях таких вопросов, как определение ресурсов и рисков в проектной деятельности, разработка материалов для проведения презентации и защиты проекта.

Выводы

Эффективность организации проектной деятельности обеспечивается за счет комплексного методического сопровождения студентов на всех этапах жизненного цикла проекта, начиная от предпроектного периода до этапа завершения работ. Проекты, подготовленные студентами в изучении учебной дисциплины «Основы проектной деятельности. Общественные проекты», имеют большую практическую значимость, поскольку нацелены на решение важных социальных проблем. Анкетирование студентов (n=87) с целью проанализировать полученный опыт позволяет сделать ряд выводов.

1. Для большинства студентов потенциал проектной деятельности состоит в возможности

осуществлять поиск решения важной социальной проблемы (как личностно значимой, так и актуальной для целевой аудитории); применять имеющиеся теоретические знания в условиях реальной практики и социальной среды; осуществлять публичное представление результатов своей работы; совершенствовать коммуникативные навыки и навыки работы в команде; наглядно представить и оценить итоги решения актуальной социальной проблемы; применить на практике умения исследовать проблемы при помощи общенаучных методов познания, моделировать, программировать и интерпретировать результаты; проявить способности к решению нестандартных практико-ориентированных и профессиональных задач.

2. В качестве основных трудностей в проектной деятельности указаны – выбор методов и способов решения поставленной задачи проекта; распределение времени и ресурсов; планирование этапов разработки проекта по срокам; управление проектом на всех этапах жизненного цикла; проведение анализа проекта с позиции выделения его сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз.

3. Наиболее значимым потенциалом обладает подготовка общественных проектов для развития активности, креативности, коммуникативных качеств, совершенствования умений работать в команде, в том числе, дифференцировать задачи, распределять роли, ресурсы, ответственность за выполнение работ, принимать совместные решения.

Представленные в статье материалы могут быть полезны педагогам, осуществляющим педагогическое сопровождение студентов при разработке и реализации общественных проектов.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Баркова Н.Н., Карпенко А.В. Проблемы организации проектной деятельности студентов педагогических университетов // Проблемы современного образования. 2022. № 4. С. 151–164. DOI: 10.31862/2218-8711-2022-4-151-164.
2. Ветров Ю.П. Особенности организации проектной деятельности в профессиональном образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 2 (41). С. 41–48. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-12004.
3. Вылегжанина С.Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13, № 2 (34). С. 153–160. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-2-153-160.
4. Громова А.И., Павловский П.В. Понятие, сущность и роль студенческой проектной деятельности и место проектного офиса в структуре ее управления // Вестник университета. 2023. № 10. С. 40–46. DOI: 10.26425/1816-4277-2023-10-40-46.
5. Муллер О.Ю., Ротова Н.А. Развитие личностных и профессиональных качеств будущих педагогов при реализации проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 9. С. 83–94.
6. Нагорный Д.О., Щербаков С.М. Проектная деятельность в вузе: особенности, проблемы, технологии управления // Информатизация в цифровой экономике. 2021. Т. 2, № 4. С. 167–180.
7. Социальное проектирование в образовании и практике социальной работы: учеб. пособие / под общ. ред. А. В. Старшиновой. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 160 с.

References

1. Barkova N.N., Karpenko, A.V. (2022) Problemy organizatsii proektnoj deyatel'nosti studentov pedagogicheskikh universitetov [The problems of organizing the project activities of students of pedagogical universities]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. (4). 151–164. Available from: doi:10.31862/2218-8711-2022-4-151-164. (In Russian)
2. Vetrov, Yu.P. (2019) Osobennosti organizatsii proektnoj deyatel'nosti v professionalnom obrazovanii [Features of organizing project activities in professional education]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2 (41). 41–48. Available from: doi:10.24411/2078-1024-2019-12004. (In Russian)
3. Vylegzhanina, S.Yu. (2019) Opyt realizatsii proektnoj deyatel'nosti v vuze: problem i puti resheniya [Experience in Implementing Project Activities at a University: Challenges and Solutions]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 13. 2 (34). 153–160. Available from: doi:10.30914/2072-6783-2019-13-2-153-160. (In Russian)
4. Gromova, A.I., Pavlovskij, P.V. (2023) Ponyatie, sushchnost i rol studencheskoj proektnoj deyatel'nosti i mesto proektnogo ofisa v strukture ee upravleniya [The concept, essence, and role of student project activities and the place of the project office in the structure of their management]. *Vestnik universiteta*. (10). 40–46. Available from: doi:10.26425/1816-4277-2023-10-40-46. (In Russian)
5. Muller, O.Yu., Rotova, N.A. (2020) Razvitie lichnostnykh i professionalnykh kachestv budushchikh pedagogov pri realizatsii proektnoj deyatel'nosti [Development of personal and professional qualities of future teachers during project implementation]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept»*. (9). 83–94. (In Russian)
6. Nagornyy, D.O., Shcherbakov, S.M. (2021) Proektnaya deyatel'nost v vuze: osobennosti, problemy, tekhnologii upravleniya [Project activities at universities: features, challenges, and management technologies]. *Informatizatsiya v cifrovoj ehkonomie*. 2 (4). 167–180. (In Russian)
7. Starshinova, A.V. (2018) Socialnoe proektirovanie v obrazovanii i praktike socialnoy raboty [Social design in education and social work practice] Ekaterinburg, Izd-vo Ural. un-ta. 160 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 29.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC378.14

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_139.

STUDENT COMMUNITY PROJECTS: PEDAGOGICAL SUPPORT FOR DEVELOPMENT, IMPLEMENTATION EXPERIENCE AND PARTICIPANT EVALUATION

Ekaterina A. Garaeva¹

*Orenburg State University¹
Orenburg, Russia*

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of General and Professional Pedagogy,
ORCID ID: 0000-0002-5548-3594, tel.: (3532) 372591, e-mail: eagaraeva@list.ru*

Abstract. The relevance of the study is due to the need for a comprehensive study of the organization of project activities as one of the key elements of students professional training at the university. The article presents the experience of pedagogical support for the development and implementation of public projects by second-year students of the Orenburg State University named after V.A. Bondarenko in the process of studying the academic discipline “Fundamentals of Project Activities. Public Projects”. The article reflects the content of the prepared and implemented projects aimed at solving current social problems. The article presents the results of a questionnaire survey of students from the faculty of law and the institute of languages and cultures (n=87), which reflects the nature of their project experience. The conclusions formulated based on the research results will allow for further improvement of pedagogical support for design, taking into account the difficulties that students face in implementing their project initiatives, as well as updating the resources and opportunities for project work in developing students personal qualities and preparing them to solve professional tasks.

Key words: project, public project, pedagogical support, project development, project implementation.

Cite as: Garaeva, E.A. (2026) Student community projects: pedagogical support for development, implementation experience and participant evaluation. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 139–143. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_139.

Received 29.04.2026

Accepted 30.06.2026

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

«Отечественная история» (5.6.1);

«Археология» (5.6.3)

Научная статья

УДК 904/930

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_145.

КРУПНЫЕ КОСТНО-ЗЕМЛЯНЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ЧЕЛОВЕК ПОЗДНЕГО ПАЛЕОЛИТА КОСТЕНКОВСКО-БОРЩЕВСКОГО РАЙОНА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ

Иван Владимирович Федюнин¹, Наталия Сергеевна Рукина², Наталия Васильевна Крючкова³

Воронежский государственный педагогический университет¹

Воронеж, Россия

Государственный археологический музей-заповедник «Костенки»²

Воронеж, Россия

Воронежский институт Министерства внутренних дел³

Воронеж, Россия

¹Доктор исторических наук, доцент кафедры истории России, ORCID ID:0000-0002-1913-7168,
тел.: (473) 255-06-67, e-mail: feduniv@mail.ru

²Старший научный сотрудник, ORCID ID: 0009-0001-4893-5521,
тел.: (473) 262-80-25, e-mail: n.rukina@list.ru

³Старший научный сотрудник, e-mail: obmen-25@mail.ru

Аннотация. В статье представлен обзор проблемы крупных костно-земляных конструкций Костенковско-Борщевского района памятников в контексте формирования представлений о человеке позднего палеолита в отечественной и зарубежной науке (от первых попыток осмысления до современных взглядов). Подвергнуты критическому анализу все известные точки зрения, сделаны выводы о связи процессов массового вымирания позднелептостеновых териокомплексов с появлением специфических объектов – самых крупных сооружений, возведенных человеком того времени.

Ключевые слова: поздний палеолит, мамонт, костяжище, жилище, аносовско-мезинский тип.

Для цитирования: Федюнин И.В., Рукина Н.С., Крючкова Н.В. Крупные костно-земляные конструкции и человек позднего палеолита Костенковско-Борщевского района в отечественной и зарубежной науке // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 145–157. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_145.

Введение

С момента появления первой информации о находках костей крупных животных в с. Костенки под Воронежем до настоящего времени вопрос о происхождении и назначении крупных костно-земляных конструкций на стоянках палеолита остается одним из наиболее острых и противоречивых. Самым тесным образом он связан с характером охоты на гигантских представителей териофауны (прежде всего мамонтов). Точки зрения исследователей варьируются от отрицания субъектности охотника верхнего палеолита до утверждения его решающей роли в исчезновении позднелептостеновой фауны.

Основные формы взаимоотношения человека и мамонта рассматривались с нескольких позиций:

- 1) специализированной охоты на мамонта [16; 7; 43; 44; 53; 54];
- 2) утилизации туш погибших животных [17; 78; 10; 65; 27, 29];
- 3) «компромиссной» концепции, предполагающей оба варианта, с поправкой на охоту на слабых и больных животных [62; 61; 54; 74; 76, 73];
- 4) гипотезы об одомашнивании фауны мамонтового комплекса [67, с. 6];
- 5) концепции некоего симбиоза человека и мамонта, предполагающей создание человеком определенных условий для существования фитофагов либо даже элементов их доместикации [3; 4].

Все это в итоге и вылилось в постановку вопроса о том, кем был человек палеолита – «хищником» или «падальщиком».

Результаты

Вопрос о появлении и назначении костно-земляных конструкций неразрывно связан с рядом проблем жизнеобеспечения в позднем палеолите. Останемся на них подробнее.

«Охотничья» концепция. Является одной из наиболее ранних, впервые была сформулирована в нашей стране на материалах позднего палеолита Костенковско-Борщевского района (КБР) [2; 53], доминировала в науке до 1970-х гг. [3, с. 100], развивается и сейчас. Предполагает активную роль человека в эксплуатации природных ресурсов (прежде всего посредством охоты). Сторонники – А.С. Уваров, И.С. Поляков, В.А. Городцов, П.П. Ефименко, С.Н. Бибииков, П.И. Борисковский, И.Г. Пидопличко, Н.Д. Праслов, В.В. Попов, М.В. Аникович (до конца 1990-х гг.) [4; 48; 68; 16; 20; 9; 7; 44; 43; 52; 53]. Для позднего палеолита последователями данной концепции реконструировалась загонная (облавная) охота на крупных животных (мамонтов, бизонов и лошадей), в том числе с применением поджога травы, пугающих громких звуков и т.п. [4, с. 254; 30; 54]; нападения из засады; применение ловчих ям [39]. При этом надежные свидетельства охоты на мамонта единичны и они говорят о намеренном убийстве гигантских зверей [39; 23]. В своих исследованиях М.В. Саблин показал, что стоянка Елисеевичи 1 не была «мамонтовым кладбищем»: кости получены исключительно при разделке туш [57, с. 42]. В работах Е.Н. Машенко продемонстрировано, что этология хоботных исключает саму возможность облавной охоты: эти животные вообще игнорируют попытки человека их куда-то загнать; в случае убийства членов стада мамонты навсегда покидали опасную территорию, уходя на 150–180 км [33, с. 425], то есть охота должна была быть удачной и не в конце ее не должно было оставаться «свидетелей». Наиболее подходящим объектом промысла в данном случае мог быть мигрирующий самец-одиночка. Попавшее в снежную или грязевую ловушку животное человек мог добить, но извлечение из нее частей туши было сложным и опасным делом.

Дефицит археологических находок делает данный подход уязвимым. Однако загонная охота в условиях сильно пересеченного рельефа в КБР могла оставить такие находки лишь в отдельных случаях (возможно, при добывании раненого зверя, когда обломки оружия застревали в костях). Подобные эпизоды в каменном веке единичны [см., например, 80].

Крайним вариантом «охотничьей» концепции является гипотеза П.В. Пучкова о хищническом истреблении мамонтов на Русской равнине в конце плейстоцена в ходе интенсивной охоты [54]. При этом не учитываются этология, интеллект и свирепость зверей, исключаяющие систематичность масштабной охоты [33], разновременные датировки скоплений костей и т.п. М.В. Саблин отмечает решающую роль религиозных представлений в формировании скоплений костей мамонта на стоянках, которые осуществлялись в конце охотничьего сезона и предполагали укладку костей согласно определенной системе [58, с. 120].

«Мамонтовое собирательство». Концепция появилась одновременно с предыдущей, основана на предположении о невозможности осуществления систематической охоты на мамонта в позднем плейстоцене. Одним из первых о преобладании утилизации погибших хоботных над охотничьей добычей высказался Г. Обермайер [40]. По мнению других сторонников данной точки зрения, человек употреблял в пищу погибших по естественным причинам животных, их кости приносились на стоянки для строительства жилищ. Этот взгляд существовал до 1930-х гг. – времени важнейших открытий в позднем палеолите КБР, после чего был надолго забыт. Реанимирован в 1970-е гг., развивается и в настоящее время. Сторонники гипотезы – В.В. Докучаев, А.И. Кельсиев, Ф.К. Волков, О.А. Соффер, С. Митен, А.А. Чубур, Ю.Б. Сериков, Ю.А. Лаврушин, Е.Н. Машенко и В.Я. Сергин (до 2014 г.) [18; 24; 12; 88; 86; 72; 61; 64; 33; 3; 27]. Палеозоолог А.В. Шпанский не отрицает ситуативной охоты на больных или ослабленных особей, детенышей, утилизацию замерзших трупов животных [79, с. 129–130].

Иной характер «мамонтовое собирательство» приобрело у П.В. Пучкова, отводившего ведущую роль в формировании «костищ» человеку, занимавшемуся прежде всего убийством (и не всегда с целью употребления в пищу) гигантских фитофагов [54, с. 146].

Наиболее развернутую на сегодняшний день типологию кладбищ мегафауны приводит А.А. Чубур [75]. Его схема построена по иерархическому принципу. В ее основе лежит скорость формирования объектов. Схема включает в себя деление на аккумулятивные и катастрофальные костища с различными вариантами их появления [75]. К типу П-А автор относит Дивногорье 9, Костенки 14/IVa, Борщевое 5/III; к типу П-В – Амвросиевку [75, с. 136]. Исследователь напрямую связывает домостроительство, базирующееся на использовании костей погибшего мамонта, с периодом сверхполоводий, характерных для временного отрезка 15–16 тыс. лет назад согласно разработкам А.Л. Чепалыги [71; 77].

Феномен «мамонтовых кладбищ» заслуживает особого внимания. Распространенное представление о том, что старые или больные слоны выбирают для смерти одно место, не подтверждено научными данными [11, с. 133]. Большинство исследователей разделяет мысль о гибели мамонтов в естественных ловушках, однако характер последних и этология животных рассматриваются по-разному.

Севское местонахождение представляло собой участок речной поймы, куда после половодья река приносила трупы погибших мамонтов; в костеносной толще найдены каменные орудия [26, с. 64, 66], которые попали в слой уже после массового захоронения туш [33, с. 408]. В ходе анализа данных, полученных благодаря костям мамонтов на Берелехском кладбище мамонтов, Г.Г. Боесков пришел к выводу о том, что гибель этих животных не отражает процессы их вымирания как вида [8, с. 807]. Датировки ^{14}C дают интервал 700–1 000 лет, процесс сопровождался потеплением климата в беллинге [8, с. 808]. Ф.Н. Мильков отмечал вторичный характер костей мамонта на большинстве стоянок,

констатировал влияние антропогенного фактора на весь облик приледниковой зоны, выделял большое влияние степных палов и лесных пожаров [35, с. 135]. Другие исследователи указывали на то, что деятельность человека в перигляциальных условиях, для которых характерны в том числе переувлажненные грунты, активизировала процессы эрозии и солифлюкции, погребения старых стоянок [51, с. 169].

Сторонники гипотезы, выдвинутой Ю.А. Лаврушиным [27; 32], решающую роль в формировании природных ловушек отводили термокарстовым и седиментационным процессам. Данная концепция, безусловно, важна для формирования картины тафономии в конце плейстоцена в Придонье [27, с. 22–34], однако не объясняет причины появления множества костей мамонта на палеолитических стоянках. Скопления состоят из отсортированных человеком костей различного возраста, складываются в определенную систему (до восьми групп обкладки черепа мамонта другими костями и т.п.) [60], именовать их «костищами» [27, с. 27] нельзя. Возможно, причина образования кольцевых или в ряде случаев круговых выкладок кроется в необходимости создания твердого пола отапливаемого жилища в условиях многолетней мерзлоты, не исключено не только «жилое» их назначение. В любом случае это созданные человеком сооружения. Планиграфический анализ изделий из камня на стоянке Костенки 11/1 демонстрирует «приуроченность» орудий именно к конструкции из костей мамонта [69]. Рассуждение о том, что «на костях отсутствуют какие-либо следы деятельности человека» [27, с. 29], лишено оснований (применительно к Костенкам 11/1 [6]). Наличие кострища в пределах сооружения, углубленных объектов не позволяет говорить о каких-то катастрофических природных процессах как основной причине их появления [27, с. 32–34]. Нет объяснения и тому, как человек мог обитать в условиях, в которых регулярно гибли мамонты и, наконец, как можно было извлечь из грязевого потока многотонную тушу или даже ее часть. В более поздних исследованиях в рамках теории седиментационных ловушек автор проявил большую осторожность при интерпретации костниц [29, с. 52–53]. Однако в статье 2022 г. Ю.А. Лаврушин при рассмотрении причин популярности КБР у населения позднего палеолита выдвинул еще более экстравагантную гипотезу внезапной гибели стада мамонтов, обитавших в непосредственной близости от мощной подземной реки, впадавшей в Дон [28, с. 57].

Е.Н. Мащенко, рассматривая проблему «мамонтовых кладбищ», отмечает, что решающую роль в их формировании сыграли эпизоды гибели ослабленных животных зимой во время поиска незамерзающих источников воды. Смертность имела неизбирательный характер, костища формировались длительное время [33, с. 421]. Такой же вывод по результатам изучения стоянок КБР сделал Д. Хоффекер [87].

Согласно точке зрения С.В. Лещинского, мамонтовый комплекс погубила кардинальная смена геохимических ландшафтов [85], из-за чего животные недополучали элементы, необходимые для метаболизма [34; 85]. По мнению исследователя, отдельные долины позднего плейстоцена представляли собой

так называемые «зверовые солонцы», как, к примеру, Луговское местонахождение в Западной Сибири [31, с. 34]. Следует согласиться с высказыванием ученого о том, что в конце плейстоцена крупные травоядные испытывали хронический минеральный голод, что стало причиной лавинообразного и «очагового» вымирания мегафауны (болезни Кашина – Бека) [31, с. 39]. «Зверовые солонцы» образовывали естественные ловушки в зыбких влажных отложениях, в которые попадали неосторожные крупные животные. Об их не всегда фатальном посещении говорят факты периодического заживления дефектов остеопороза и других патологий опорно-двигательного аппарата [31, с. 36].

Гипотеза С.В. Лещинского была подвергнута критике из-за использования им отдельных результатов изучения домашнего скота [55, с. 249], однако она представляется наиболее правдоподобной из всех перечисленных. «Мамонтовое собирательство» в силу дефицита древесной растительности в позднеледниковье было непосредственной реакцией человека на процесс массового вымирания животных.

Развернутую критику рассматриваемая концепция получила в трудах М.В. Аниковича [2–4]. Основные контраргументы исследователя основывались на единичности мамонтовых кладбищ на Русской равнине, отсутствии связей между ними и стоянками палеолита, как, к примеру, в Сибири [3].

Стоит отметить, что сторонники гипотез «трупоедства» и «мамонтового собирательства», как правило, обращались только к примерам гигантских хоботных, другие крупные виды традиционно рассматривались как объекты охоты [см., например, 88; 77]. В то же время недостатка в костях животных, не подвергшихся вымиранию, в Подонье с его богатым составом фауны не было. В исследованиях отмечается, что около 11–12 % зубров-бизонов в течение года погибают во время брачных поединков, то есть без участия человека [38, с. 165, табл. 61]. Для стоянки Дивногорье 9 на Дону характерны большое скопление костей лошади *Equus ferus*, множество анатомических их сочетаний; доказать связь скоплений с охотничьей деятельностью человека нельзя. С точки зрения Ю.Б. Серикова, именно копытные на позднеледниковых стоянках Русской равнины являлись основными объектами промысла, кости мамонта собирались на естественных «кладбищах» [64, с. 9].

Ни одного крупного местонахождения костей мамонта позднего типа вне стоянок палеолита, как, к примеру, в Сибири или Подесенье, в Придонье не обнаружено. Единственный случай, когда был зафиксирован полный скелет самца мамонта возрастом 19–25 лет, относится к нижнему слою Костенок 14 [41]. Туша находилась в неглубоком водоеме, процесс захоронения скелета произошел очень быстро. Артефакты на уровне залегания или следы порезов на костях не найдены, датировки в интервале 33 000–36 000 лет [41, с. 382]. Известно, что в данный период население КБР занималось охотой на лошадь, следы утилизации мамонта незначительны [2].

Скорее всего, одновременно с охотой на мамонта в позднем палеолите человек занимался собирательством костей павших животных (как относительно

свежих, так и старых). Это было необходимо из-за дефицита имеющихся в приледниковой зоне органических материалов, пригодных для изготовления орудий, построек и отопления жилищ. Последнее было критически важным в условиях климата позднего плейстоцена. Для использования крупных очагов с топливом из костей, как в Костенках 1, требовалась древесная растопка в течение 10–20 минут, возможно, с поливанием костей жиром, как это делали чукчи [42, с. 17, 21]. Костный уголь могли накрывать шкурами для согревания, он же поддерживал необходимый баланс влажности помещения. При этом сухие кости, как показали эксперименты, горят хуже, чем свежие [42, с. 19–20].

Что человек играл роль «падальщика», поедавшего трупы зверей, умерших естественной смертью, на базе имеющихся материалов однозначно доказать нельзя. Возможно, такие эпизоды имели место в зимнее время, если можно было быстро заморозить тушу (прежде всего конечности) и затормозить процессы разложения, либо в условиях голода. Данные этнографии не дают примеров системного преобладания детритофагии в питании даже в условиях ограниченных объемов живой биомассы. Наконец, серьезно рассуждать о таком рационе – значит игнорировать находки разнотипного охотничьего вооружения на стоянках верхнего палеолита, в том числе больших копий из бивней, применявшихся во время охоты на крупных животных.

Симбиоз человека и мамонта: Днепро-Донская историко-культурная область (ДДИКО). Автор и идеолог данной концепции – М.В. Аникович [1–4]; его последователи – Н.И. Платонова, Н.К. Анисюткин, Н.Б. Ахметгалеева [5], с 2014 г. – В.Я. Сергин [60].

Обозначение особых историко-культурных областей и природно-хозяйственных зон имело предысторию еще в разработках П.П. Ефименко, отмечавшего специфическую направленность охоты на мамонта, лошадь, зубра, северного оленя в позднем палеолите России [21, с. 346–353]. Выделенная М.В. Аниковичем Днепро-Донская историко-культурная область ограничивалась на западе водоразделом Нижнего Днестра и Днепра, на востоке – Средним Доном, на юге – Южным Бугом – порожистой части Днепра, на севере – бассейном Оки [3, с. 117–118].

Основные характеристики ДДИКО:

1) преобладание костей мамонта на всех стоянках;

2) широкое использование мамонтовой фауны во всех сторонах жизнедеятельности (показательны долговременные жилые и хозяйственные конструкции из костей этого животного);

3) богатство и разнообразие инвентаря памятников ДДИКО, принадлежность большинства каменных индустрий граветтоидному технокомплексу [3, с. 117].

Автор концепции выделяет две крупных волны миграции: первую, произошедшую 24–21 тыс. лет назад, и вторую (20–14 тыс. лет назад). Он анализирует их как отдельные этапы истории ДДИКО. По его мнению, люди появились на рассматриваемой территории вслед за стадами мамонтов из бассейна Среднего Дуная и Моравии (носители

виллендорфских и павловских культурных традиций). Распад данной историко-культурной области произошел 15 тыс. лет назад в результате катастрофических сверхполоводий [3, с. 117–118, 121].

А.А. Чубур обратил внимание на то, что в центре выделенной М.В. Аниковичем ДДИКО располагаются стоянки быковской культуры, на которых были найдены преимущественно останки лошадей [72, с. 22], кости мамонта немногочисленны. Н.Б. Ахметгалеева относит стоянки Курского Поднепровья к ДДИКО, объясняя их специфику переориентацией с охоты на мамонта на сбор туш погибших зверей [5, с. 217]. Действительно, ДДИКО не монолитна в пределах своего ареала: она представлена локальными скоплениями «мамонтовых» поселений, между которыми вклиниваются стационарные и кратковременные стоянки, на которых вели промысел стадных копытных. В памятниках без мамонтовой фауны на Дону – Самотоевке, Дивногорье 1 и 9, Назаровке/2 – преобладают кости лошадей [70].

Вторая, наиболее оригинальная, часть концепции ДДИКО характеризуется моделью «симбиоза» человека и мамонта – утраченной специфической формой регуляции поведения между людьми и гигантскими хоботными, или «полуприручением» [3, с. 133, 265]. Гипотеза М.В. Аниковича была развита Н.И. Платоновой. Основное положение данной гипотезы выглядит так: «Владение специфическим комплексом знаний, приемов и навыков, позволявшим человеку устанавливать контакт с мамонтом и управлять некоторыми его реакциями» [45, с. 265]. Воздействие на животных осуществлялось, по мнению исследователей, посредством одурманивающих и снотворных веществ; это давало возможность периодически умерщвлять отдельные особи так, чтобы не пугать и не сердить остальную группу [45, с. 265].

Еще дальше в разработке проблемы «симбиоза» пошел В.Я. Сергин, отошедший в 2014 г. от позиции «мамонтового собирательства» [60, с. 232]. Человек, по мнению исследователя, привлекал мамонта, расчищая подходы к воде, используя минеральные вещества – древесную и костную золу в разжигаемых на краю поселений кострах, благодаря чему не вызывал подозрений и постепенно начинал манипулировать поведением животного. Конечной целью всего этого было убийство мамонта, причем осуществить его нужно было так, чтобы «особь показалась мамонтам жертвой случайного стечения обстоятельств или собственной неосторожности» [60, с. 232]. Идеи В.Я. Сергина в целом напоминают историю domestikации животных, ранее являвшихся традиционными объектами охоты [19, с. 66]. Приведенная выше гипотеза кажется фантастической, надежных доказательств ее правильности нет. От остальных концепций она отличается тем, что, учитывая все данные, дает ответ на противоречивый вопрос о взаимоотношениях человека и мамонта, если, конечно, принимать их как есть, без критики.

Рассмотрение памятников позднего палеолита в КБР как мест охоты на мамонта не оправдано. Территории с хозяйственными и жилыми сооружениями, горящими очагами, площадками для разделки добычи, собаками (?) и прочими атрибутами

стационарного поселения должны были отпугивать диких зверей, особенно травоядных. Вполне возможно последующее образование стоянок на месте удачной охоты, но это однократный процесс, не объясняющий появления огромного количества остатков животных на расположенных близко мысах. Другие несостыковки связаны со сложностями анализа доказательной базы той или иной точки зрения (диагностики следов погрызов хищниками, разделки, преднамеренного разбивания костей), сопоставлением ^{14}C датировок анатомических связей и поселенческих материалов, фаунистических остатков и изделий из кости. Результаты изучения последних могут быстро привести к опровержению «симбиотической» гипотезы, основанной на всей совокупности имеющихся данных.

Процессуализм и этноархеологические разработки. Для «мамонтовых» стоянок Подонья отечественные исследования, как правило, ограничивались аналогиями в традициях домостроительства, а также охоты на арктические виды животных народов Севера [21; 53; 52; 63]. В археологии последней четверти XX – первых двух десятилетий XXI в. многие концепции жизнеобеспечения человека каменного века формировались под доминирующим влиянием «новой археологии» (прежде всего «бинфордизма») [25, с. 30]. При этом никто из исследователей не был абсолютным приверженцем процессуализма; для реконструкций использовались отдельные его методы. Исследования образа жизни охотников на карибу – нунамиутов [83] – лежат в основе работ О.А. Соффер [88], Л.Л. Зализняка [22], Е.В. Минькова [36; 37; 47; 46; 81] и др. Этноархеологические реконструкции строились на основе двух выделенных типов мобильности (логистической и резидентной [84]); «экономической» анатомии и оценке калорийности элементов туш животных; определения сезонности, долговременности, функциональности стоянок и пр. [83]. В основе реконструкций лежит тезис о соответствии археологической и «живой» культур [25, с. 326]; материалы раскопок рассматривались как результат адаптации человека к меняющимся природным условиям.

Интересно, что разработки самого Л.Р. Бинфорда касались непосредственно КБР. Здесь исследователь уделил внимание роли кости в условиях перигляциальной зоны; сравнивая костно-земляные конструкции позднего палеолита и жилища из костей кита арктической зоны, дал описание «мясных погребов» в многолетней мерзлоте [82, р. 101, 115]; нашел аналогии таких углублений – хозяйственные ямы, приуроченные к длинным постройкам в Костенках IV/2 и Костенках 1/1 [82, р. 122]. По его мнению, наиболее крупные ямы на стоянках Русской равнины отнесены к легким жилищам [82, р. 124].

Комплексные исследования О.А. Соффер [65; 66; 88; 89], основанные на синтезе данных археологии, палеозоологии, палеогеографии, этнографии и других, оказали большое влияние на последующие разработки в отечественном палеолитоведении. По мнению исследовательницы, охотники на мамонтов жили на стоянках один или несколько сезонов, а не лет. В то же время развивалась система стоянок-мастерских, кратковременных охотничьих лагерей

[88]. Большинство «мамонтовых» стоянок, располагавшихся у воды, функционировало в холодное время года, характеризующееся отсутствием кровососущих насекомых; человек занимался собирательством костей и охотой [65, с. 106]. Для территории Русской равнины в позднеледниковье, как отмечает ученый, характерны интенсификация образа жизни, развитие подземных хранилищ, сетей обмена на большие расстояния, маркировка определенных мест сложными конструкциями из мамонтовой кости, распад регионального стилистического единства в искусстве [89, р. 344].

Скорее всего, мир охотников на мамонтов в науке останется до конца не изученным. Этнографические аналогии для его реконструкции вряд ли подходят. Невозможно и воссоздание соответствующего хозяйственно-культурного типа. Экология приледниковой и тропической зон, физиология шерстистого мамонта и современного слона очень сильно различаются. С. Митен на основе анализа имитационной модели пришел к выводу о крайне низкой интенсивности охоты на мамонта Русской равнины, иначе вид был бы здесь полностью истреблен [86, р. 176]. Только охота или только собирательство, поедание падали в рассмотренных выше реконструкциях – это крайности, происхождение которых связано, как справедливо отметил М.В. Аникович, с оценкой субъектности человека каменного века в живой природе [3]. В прошлом, видимо, имели место все виды утилизации фауны. «Симбиотическая» гипотеза представляет собой попытку наименее противоречивого объяснения ситуации. Однако ее ключевой и самый спорный момент лежит в возможности забоя мамонта наподобие домашней скотины на территории функционировавшего поселения; он на сегодняшний день доказан быть не может. Тем не менее при любом варианте утилизации мамонтовой фауны не вызывает сомнений то, что именно этот вид занимал особое положение в хозяйстве и идеологии населения позднего палеолита междуречья Днепра и Дона.

Назначение крупных костно-земляных конструкций. Жилища аносовско-мезинского типа. Для вопроса о жилом назначении круглых площадок из костей животных характерна обширная история исследования, связанная с описанными выше представлениями. Концепция жилищ аносовско-мезинского типа основывалась на регулярном характере конструкций из костей мамонта – остатков цоколя, стен, перекрытия [2; 14; 49; 50; 53; 56; 59; 60; 61–63]. Реконструированные таким образом жилища предстают как крупные округло-сферические сооружения, в которых одновременно могло проживать множество охотников-собирателей, с монументальным основанием, высоким перекрытием, иногда очагом.

Скопления костей как проявления культа. О не только утилитарном характере скоплений костей мамонта на стоянках позднего палеолита высказывались разные авторы [89, р. 344; обзор исследований см.: 13; 14; 59]. К.Н. Гаврилов, используя критерий углубленных или наземных объектов для разграничения функционального назначения мест обитания [14, с. 71], жилищами считает постройки с котлованами и связанными с ними очагами: полуземлянки в Гагарино, Костенках 1/1, Костенках 8/1 [13,

с. 189]. По мнению исследователя, намеренная укладка костей в костно-земляных конструкциях в определенном порядке имела прежде всего религиозный смысл [13, с. 190, 198]. В.Я. Сергин подверг критике такой подход: он отметил случайный характер проанализированных совпадений, а также технологическое, а не «идеологическое» содержание состава конструкций из разных памятников [59, с. 106–107].

Выводы

Большинство исследователей позднего палеолита бассейна Дона и сопредельных территорий так или иначе признают существование сообществ, ориентированных на утилизацию мамонта на стоянках Русской равнины. Наблюдаются разногласия в оценке характера утилизации териофауны (охота это или собирательство костей), виде охоты, долговременности поселений и сезонности основных хозяйственных операций. Человек позднего палеолита занимался и

охотой на мамонта, и собирательством костей погибших животных, из которых строились специфические сооружения. Возможности использования костей мамонта в качестве строительного материала ограничены анатомией животного и сложностью/целесообразностью обработки такого материала, поэтому повторяемость сочетаний элементов конструкций аносовско-мезинского типа на удаленных друг от друга стоянках неизбежна. Впрочем, она не означает отсутствия ритуальной составляющей в возведении подобных сложных сооружений, а также культов, отправлением которых было связано с самыми крупными и выразительными объектами на Русской равнине, созданными человеком позднего палеолита.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Аникович М.В. Днепро-Донская историко-культурная область охотников на мамонтов: от «восточного граветта» к «восточному эпиграветту» // Восточный граветт. М. : Научный мир, 1998. С. 35–60.
2. Аникович М.В., Попов В.В., Платонова Н.И. Палеолит Костенковско-Борщевского района в контексте верхнего палеолита Европы. Труды Костенковско-Борщевской археологической экспедиции ИИМК РАН. Вып. 1. СПб. : Нестор-История, 2008. 304 с.
3. Аникович М.В., Анисюткин Н.К., Платонова Н.И. Человек и мамонт в Восточной Европе: подходы и гипотезы // Stratoplus. 2010. № 1. С. 99–136.
4. Аникович М.В., Лисицын С.Н., Платонова Н.И., Попов В.В., Дудин А.Е., Федюнин И.В. Человек и мамонт в палеолите Европы. Часть II: Днепро-Донская историко-культурная область. Памяти Михаила Васильевича Аниковича. Труды КБАЭ. Вып. 8/II. СПб. : Arslonga, 2019. 388 с.
5. Ахметгалеева Н.Б. К вопросу о расселении первобытного человека в Посеймье на заключительных этапах последнего оледенения // Верхний палеолит Северной Евразии и Америки: памятники, культуры, традиции. СПб. : Петербургское востоковедение, 2014. С. 217–227.
6. Ахметгалеева Н.Б., Дудин А.Е., Федюнин И.В., Петрова Е.А. Предварительные данные об особенностях обработки кости на стоянке Костенки 11, 1а культурный слой // Естественнонаучные методы в изучении и сохранении памятников Костенковско-Борщевского археологического района : материалы международной научно-практической конференции, 2017. С. 108–123.
7. Бибилов С.Н. Некоторые аспекты палеоэкономического моделирования палеолита // Советская археология. 1969. № 4. С. 5–22.
8. Боесков Г.Г. Памятник природы «Берелехское кладбище мамонтов» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15, № 3(2). С. 806–809.
9. Борисковский П.И. Палеолит Украины: историко-археологические очерки. Материалы и исследования по археологии СССР. № 40. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1953. 464 с.
10. Верещагин Н.К. Записки палеонтолога. М., 1981. 167 с.
11. Верещагин Н.К. О происхождении мамонтовых кладбищ // Природная обстановка и фауны прошлого. Вып. 6. Киев : Наукова думка, 1972. С. 131–148.
12. Волков Ф.К. Палеолит в Европейской России и стоянка в селе Мезине Черниговской губернии. Протокольная запись доклада Волкова, сделанного на заседании Отделения русской и славянской археологии Русского археологического общества 17 марта 1909 г. // Записки отделения русской и славянской археологии Русского археологического общества. СПб., 1913. Т. IX. С. 299–306.
13. Гаврилов К.Н. «Жилища» аносовско-мезинского типа : происхождение и интерпретация // Stratoplus. 2015. № 1. С. 187–203.
14. Гаврилов К.Н. Верхний палеолит бассейна Десны и Среднего Поднепровья: преемственность и вариативность материальной культуры : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. М., 2025. 86 с.
15. Горелик А.Ф. Памятники Роголикско-Передельского района. Киев – Луганск : РИО ЛИВД, 2001. 366 с.
16. Городцов В.А. Археология. Т. 1. Каменный период. М. ; Пг., 1923. 396 с.
17. Громов В.И. Палеонтологическое и археологическое обоснование стратиграфии континентальных отложений четвертичного периода на территории СССР (млекопитающие, палеолит) // Труды Института геологических наук АН СССР. 1948. Вып. 64. С. 481–502.
18. Докучаев В.В. Археология России. Каменный период. ТТ. I и II графа А.С. Уварова. 1881. Доклад В.В. Докучаева отделению геологии и минералогии Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей 20

- ноября 1881 г. // Труды Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей. XIII. Вып. 1. СПб., 1882. С. 1–54.
19. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. СПб. : Изд-во Петроглиф ; М. : Изд-во МЦНМО, 2009. 352 с.
20. Ефименко П.П. Первобытное общество. Изд. 2-е. М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1938. 636 с.
21. Ефименко П.П. Первобытное общество. Очерки по истории палеолитического времени. Изд. 3-е, перераб. и доп. Киев : Изд-во АН УССР. 1953. 664 с.
22. Зализняк Л.Л. Охотники на северного оленя Украинского Полесья эпохи финального палеолита. Киев : Наукова думка, 1989. 176 с.
23. Зенин В.Н., Лещинский С.В., Золотарев В.К., Грутес П.М., Надо М.-Х. Геохронология и особенности материальной культуры палеолитического местонахождения Луговское // Археология, этнография и антропология Евразии. 2006. № 1 (25). С. 41–53.
24. Кельсиев А.И. Палеолитические кухонные остатки в с. Костенках Воронежского уезда // Древности. Труды МАО. 1883. IX. Вып. 2–3. С. 154–180.
25. Клейн Л.С. Новая археология (критический анализ теоретического направления в археологии Запада). Донецк : Донецкий национальный университет, 2009. 393 с.
26. Лавров А.В. Строение и формирование костеносного горизонта Севского местонахождения мамонтов // Труды Зоологического института РАН. 1992. Т. 246. С. 60–66.
27. Лаврушин Ю.А., Бессуднов А.Н., Спиридонова Е.А., Кураленко Н.П., Недумов Р.И., Холмовой Г.В. Палеозоологические катастрофы в позднем палеолите центра Восточной Европы (основы седиментолого-палеозоологической концепции возникновения кладбищ мамонтов). М. : ГЕОС, 2015. 88 с.
28. Лаврушин Ю.А., Петрова В.В., Сеницын А.А., Спиридонова Е.А. Позднепалеолитический «оазис» в окрестностях с. Костенки (Средний Дон): причины возникновения и долговременного существования // Бюллетень комиссии по изучению четвертичного периода. 2022. № 80. С. 34–68.
29. Лаврушин Ю.А., Спиридонова Е.А. Природные предпосылки возникновения позднепалеолитического центра на Дону в с. Костенки // Бюллетень комиссии по изучению четвертичного периода. 2017. № 75. С. 34–59.
30. Леонова Н.Б. Система жизнеобеспечения и природопользования в Северном Приазовье // Леонова Н.Б., Несмеянов С.А., Виноградова Е.А. и др. Палеоэкология равнинного палеолита (на примере комплекса верхнепалеолитических стоянок Каменная Балка в Северном Приазовье). М. : Научный мир, 2006. С. 243–263.
31. Лещинский С.В. Палеоэкологические исследования, тафономия и генезис местонахождения Луговское // Археология, этнография и антропология Евразии. 2006. № 1 (25). С. 33–40.
32. Ложкин А.В. Берелехская популяция мамонтов: природная среда и радиоуглеродная датировка // Бюллетень комиссии по изучению четвертичного периода. 2015. № 74. С. 69–75.
33. Машенко Е.Н. Интерпретация археозоологических данных стоянки Зарайск А в связи с биологией шерстистого мамонта (*mammuthus primigenius* [Blumenbach, 1799]) // Амирханов Х.А. Исследования палеолита в Зарайске. 1999–2005. М. : Палеограф, 2009. С. 402–435.
34. Машенко Е.Н. Новые данные об особенностях биологии мамонта // Природа. 1999. № 10. С. 41–53.
35. Мильков Ф.Н. Лесостепь Русской равнины. Опыт ландшафтной характеристики. М. : Изд-во АН СССР, 1950. 296 с.
36. Миньков Е.В. Охотничье хозяйство населения Северного Причерноморья в эпоху позднего палеолита : автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1991. 22 с.
37. Леонова Н.Б., Несмеянов С.А., Виноградова Е.А. и др. Палеоэкология равнинного палеолита (на примере комплекса верхнепалеолитических стоянок Каменная Балка в Северном Приазовье). М. : Научный мир, 2006. 306 с.
38. Немцев А.С., Раутиан Г.С., Пузаченко А.Ю., Сипко Т.П., Калабушкин Б.А., Мироненко И.В. Зубр на Кавказе. М. – Майкоп : Качество, 2003. 292 с.
39. Нужный Д.Ю., Праслов Н.Д., Саблин М.В. Первый случай подтверждения успешной охоты на мамонта в Европе (стоянка Костенки 1, Россия) // Свод археологических источников Кунсткамеры. Вып. 4: История археологического собрания МАЭ. Верхний палеолит. СПб., 2014. С. 108–117.
40. Обермайер Г. Доисторический человек. СПб., 1913. III–XXIV. 687 с.
41. Петрова Е.А., Бурова Н.Д., Сеницын А.А. Скелет мамонта (*Mammuthus primigenius*) из верхнепалеолитической стоянки Костенки 14 (Маркина гора), Европейская Россия // Труды Зоологического института РАН. 2015. Т. 319, № 3. С. 378–400.
42. Петровичева Т.О., Зубавичус Е.Я. Особенности использования кости как топлива для костров в верхнем палеолите Русской равнины // Археология евразийских степей. 2020. № 5. С. 17–24.
43. Пидопличко И.Г. Межиричские жилища из костей мамонта. Киев : Наукова думка, 1976. 237 с.
44. Пидопличко И.Г. Позднепалеолитические жилища из костей мамонта на Украине. Киев : Наукова думка, 1969. 161 с.
45. Платонова Н.И. Симбиоз человека и мамонта в верхнем палеолите: модель М.В. Аниковича и ее развитие // Федюнин И.В., Аникович М.В., Лисицын С.Н., Платонова Н.И., Попов В.В., Дудин А.Е. Человек и мамонт в палеолите Европы. Вып. 8/II. Труды Костенковско-Борщевской археологической экспедиции

ИИМК РАН. Часть II. Днепро-Донская историко-культурная область: Памяти Михаила Васильевича Аникова (1947–2012). СПб. : Ars longa, 2019. С. 258–286.

46. Плохенко Б.Г. Анализ охотничьей деятельности верхнего палеолита северного Причерноморья // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ). Краснодар : КубГАУ, 2015. №2(106). URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/02/pdf/44.pdf> (дата обращения: 09.03.2026).

47. Плохенко Б.Г. Изучение фаунистических остатков в этноархеологии как пример палеоэкономических реконструкций // Вестник Московского университета. Серия XXIII. Антропология. 2014. № 4. С. 119–129.

48. Поляков И.С. Каменный век в России // Живописная Россия. Т. 1, ч. 1. СПб. ; М., 1881. С. 381–402.

49. Попов В.В. Жилище аносовско-мезинского типа на стоянке Костенки 11 // Археологические памятники Восточной Европы. Воронеж : ВГПУ, 2002. С. 4–12.

50. Попов В.В. Позднепалеолитические жилища: проблемы реконструкции // Человек и мамонт в палеолите Европы. Часть II: Днепро-Донская историко-культурная область. Памяти Михаила Васильевича Аникова : коллективная монография. Серия: Труды Костенковско-Борщевской археологической экспедиции ИИМК РАН. Вып. 8/II. СПб. : Ars longa, 2019. С. 197–220.

51. Попов В.В., Козин В.В. Костенковско-Борщевское Подонье // Природа и ландшафты Подворонежья. Воронеж : ВГУ, 1983. С. 161–275.

52. Попов В.В. Развитие позднепалеолитической культуры Восточной Европы по материалам многослойной стоянки Костенки 11 : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Л., 1989. 23 с.

53. Праслов Н.Д. Палеолит Костенковско-Борщевского района на Дону. 1879–1979. Л. : Наука, 1982. 286 с.

54. Пучков П.В. «Мамонтовое собирательство» вместо или после «мамонтовых побоищ»? // Vita antiqua. 2001. № 3 (4). С. 138–148.

55. Пучков П.В. Действительно ли мамонты – жертвы минерального дефицита? // Позднекайнозойская геологическая история севера аридной зоны. Кайнозойский мониторинг природных событий аридной зоны юга России : материалы международного симпозиума. Ростов н/Д. ; Азов, 2006. С. 248–252.

56. Рогачев А.Н. Об аносовско-мезинском типе палеолитических жилищ на Русской равнине // Краткие сообщения института археологии. 1962. № 92. С. 12–17.

57. Саблин М.В. Фауна крупных млекопитающих стоянки Елисеевичи 1 // Замятнинский сборник. Вып. 5. Каменный век российско-белорусского порубежья. СПб., 2016. С. 21–45.

58. Саблин М.В. Эпиграветтийская стоянка Юдиново : мамонт и человек // Camera Praehistorica. 2019. № 1 (2). С. 108–127.

59. Сергин В.Я. Жилища или святилища? // Stratumplus. 2019. № 1. С. 99–110.

60. Сергин В.Я. Контакт с мамонтами – возможная основа успешного их добывания // Верхний палеолит Северной Евразии и Америки : памятники, культуры, традиции. СПб. : Петербургское востоковедение, 2014. С. 228–234.

61. Сергин В.Я. Охота и собирательство как источник поступления костей мамонта на позднепалеолитические поселения центра Русской равнины // Мамонт и его окружение: 200 лет изучения. М. : ГЕОС, 2001. С. 346–355.

62. Сергин В.Я. Скопления костей мамонта на палеолитических поселениях // Советская археология. 1991. № 4. С. 9–21.

63. Сергин В.Я. Супонево : общие сведения. Остатки жилища // Российская археология. 2003. № 2. С. 5–16.

64. Сериков Ю.Б. К вопросу об охоте на мамонтов // Уфимский археологический вестник. Вып. 6–7. Уфа, 2007. С. 5–17.

65. Соффер О.А. Верхний палеолит Средней и Восточной Европы: люди и мамонты // Проблемы палеоэкологии древних обществ. Москва: Российский открытый университет, 1993. С. 99–118.

66. Соффер О.А. Экономика верхнего палеолита: продолжительность заселения стоянок на Русской равнине // Российская археология. 1993. № 3. С. 5–18.

67. Трегубов О.Д. Проблемы плейстоценовой фауны : термокарст как фактор исчезновения мамонтов // Арктика и Антарктика. 2017. № 4. С. 1–12.

68. Уваров А.С. Археология России. Т. 1. Каменный период. М., 1881. 439 с.

69. Федюнин И.В. Поздневалдайские индустрии Костенковско-Борщевского района и проблемы изучения финального палеолита лесостепного Подонья // Stratumplus. Археология и культурная антропология. 2018. № 1. С. 305–324.

70. Федюнин И.В. Палеолит и мезолит Южного Подонья. Воронеж : ВГПУ, 2010. 208 с.

71. Чепалыга А.Л., Садчикова Т.А., Лаврентьев Н.В., Пирогов А.Н., Цыбрий В.В. История долины Маныча и древний человек в позднем палеолите // Позднекайнозойская геологическая история севера аридной зоны. Кайнозойский мониторинг природных событий аридной зоны юга России. Материалы международного симпозиума. Ростов н/Д. ; Азов, 2006. С. 340–348.

72. Чубур А.А. Быки. Новый палеолитический микрорегион и его место в верхнем палеолите Русской равнины. Брянск, 2001. 132 с.

73. Чубур А.А. Вновь об охоте на мамонта и мамонтовом собирательстве в бассейне Десны: продолжение дискуссии. Юдиново // VIII Всероссийское совещание по изучению четвертичного периода «Фундаментальные проблемы квартера, итоги изучения и основные направления дальнейших исследований». Ростов н/Д. : ЮНЦ РАН, 2013. С. 681–683.
74. Чубур А.А. Роль мамонта в культурной адаптации верхнепалеолитического населения Русской равнины в ошашковское время // Восточный граветт. М. : Научный мир, 1998. С. 309–329.
75. Чубур А.А. Типология плейстоценовых кладбищ мегафауны и место в ней Дивногорского костяка // Дивногорский сборник: труды музея-заповедника «Дивногорье». Вып. 8. Воронеж : Пресс-Бургер, 2021. С. 132–139.
76. Чубур А.А. Человек и мамонт в палеолите Подесенья. Продолжая дискуссию // Деснинские древности. Вып. VII. Брянск : Группа компаний «Десяточка», 2012. С. 95–108.
77. Чубур А.А. Эксплуатация мамонтовых «кладбищ» как элемент адаптации палеолитического человека к природным условиям эпохи экстремальных затоплений // Позднекайнозойская геологическая история севера аридной зоны. Кайнозойский мониторинг природных событий аридной зоны юга России : материалы международного симпозиума. Ростов н/Д. ; Азов, 2006. С. 348–352.
78. Шовкопляс И.Г. Добраничевская стоянка на Киевщине (некоторые итоги исследования) // Материалы и исследования по археологии СССР. № 185. Палеолит и неолит СССР. Т. VII. Л. : Наука, 1972. С. 177–188.
79. Шпанский А.В. О мамонтах и их спутниках. Палеоэкология мамонтовой фауны. М. : Фитон XXI, 2021. 152 с.
80. Нужний Д.Ю. Розвиток мікролітичної техніки в кам'яному віці: удосконалення зброї первісних мисливців (видання друге, доповнене). Київ : Видавництво КНТ, 2007. 306 с.
81. Кротова О.О. Пізньопалеолітичні мисливці Азово-Чорноморських степів. НАНУ країни, Ін-тархеол. Київ : Олег Філюк, 2013. 420 с.
82. Binford L.R. Bones for Stones: Considerations of Analogues for Features Found on the Central Russian Plain // From Kostenki to Clovis: Upper Paleolithic – Paleo – Indian adaptations. New York : Springer Science+Business Media, 1993. P.101–123.
83. Binford L.R. Nunamut ethnoarchaeology. New York : Academic Press, 1978. 509 s.
84. Binford L.R. In Pursuit of the Past: Decoding the Archaeological Record. London. Thames & Hudson, 1983. 317 s.
85. Lischchinskiy S.V. The late Pleistocene beast solonetz of Western Siberia: «mineral oases» in mammoth migration paths, foci of Paleolithic man's activity // The World of Elephants. Roma: Inst. Salcsiano Pio XI, 2001. P. 293–298.
86. Mithen S. Simulating Mammoth Hunting and Extinction: Implications for the Late Pleistocene of the Central Russian Plain // Hunting and animal exploitation in the Later Palaeolithic and Mesolithic of Eurasia. Archeological papers of the American anthropological association. 1993. № 4. P. 163–179.
87. Sinitsyn A.A., Hoffecker J.F. Radiocarbon dating and chronology of the Early Upper Paleolithic at Kostenki // Quaternary International. 2006. Vol. 152/153. P. 164–174.
88. Soffer O. The upper paleolithic of the Central Russian Plain. Orlando: Academic Press, 1985. 539 s.
89. Soffer O. Upper Paleolithic Connubia, Refugia, and the Archaeological Record from Eastern Europe // The Pleistocene old world (Interdisciplinary contributions to archaeology). Plenum Press. New York, 1987. P. 333–346.

References

- Anikovich, M.V. (1998) Dnepro-Donskaya istoriko-kul'turnaya oblast' oxotnikov na mamontov: ot «vostochnogo gravetta» k «vostochnomu e'pigravettu» [Dnipro-don historical and cultural region of mammoth hunters: from "Vostochny Gravett" to "Vostochny epigravett"]. *Vostochny'j gravett*. Moscow, Nauchny'j mir publ. P. 35–60. (In Russian)
- Anikovich, M.V., Popov, V.V., Platonova, N.I. (2008) Paleolithic of the Kostenkovsko-Borshchevsky district in the context of the Upper Paleolithic of Europe. Proceedings of the Kostenkov-Borshchevskaya archaeological expedition of the IIMK RAS. In: *Trudy' Kostenkovsko-Borshchevskoj arxeologicheskoy e'kspedicii IIMK RAN*. (1). Saint Petersburg, Nestor-Istoriya publ. 304 p. (In Russian)
- Anikovich, M.V., Anisyutkin, N.K., Platonova, N.I. (2010) Chelovek i mamont v Vostochnoj Evrope: podxody i gipotezy [Man and Mammoth in Eastern Europe: approaches and hypotheses]. *Stratum plus*. (1), 99–136. (In Russian)
- Anikovich, M.V., Lisicyn, S.N., Platonova, N.I., Popov, V.V., Dudin, A.E., Fedyunin, I.V. (2019) Man and Mammoth in the Paleolithic of Europe. Part II: Dnipro-don historical and cultural region. In memory of Mikhail Vasilyevich Anikovich. In: *Trudy' KBAE' (8/II)*. Saint Petersburg, Ars longa publ. 388 p. (In Russian)
- Axmetgaleeva, N.B. (2014) K voprosu o rasselenii pervoby'tnogo cheloveka v Posejm'e na zaklyuchitel'ny'x e'tapax poslednego oledeneniya [To the question of the settlement of the first person in the seed at the final stages of the last glaciation]. *Verxnij paleolit Severnoj Evrazii i Ameriki: pamyatniki, kul'tury, tradicii*. Saint Petersburg, Peterburgskoe vostokovedenie publ. P. 217–227. (In Russian)
- Axmetgaleeva, N.B., Dudin, A.E., Fedyunin, I.V., Petrova, E.A. (2017) Preliminary data on the peculiarities of bone processing in the parking lot of Kostenka 11, 1A cultural layer. In: *Estestvennonauchny'e metody v*

- izuchenii i soxranenii pamyatnikov Kostenkovsko-Borshhevskogo arxeologicheskogo rajona. Materialy` mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. P. 108–123). (In Russian)
- Bibikov, S.N. (1969) Nekotorye aspekty` paleoekonomicheskogo modelirovaniya paleolita [Some aspects of paleoeconomical modeling of Paleolithic]. *Sovetskaya arxeologiya*. (4), 5–22. (In Russian)
- Boeskorov, G.G. (2013) Pamyatnik prirody` «Berelexskoe kladbishhe mamontov» [Natural Monument "Berel'ekh mammoth cemetery"]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. (15), 806–809. (In Russian)
- Boriskovskij, P.I. (1953) Paleolithic of Ukraine: historical and archaeological essays. In: *Materialy` i issledovaniya po arxeologii SSSR* (40). Moscow; Leningrad, AN SSSR publ. 464 p. (In Russian)
- Vereshhagin, N.K. (1981) *Zapiski paleontologa* [Notes of a paleontologist]. Moscow. 167 p. (In Russian)
- Vereshhagin, N.K. (1972) On the origin of mammoth cemeteries. In: *Prirodnaya obstanovka i fauny` proshlogo*. (6), 131–148. Kiev, Naukova dumka publ. (In Russian)
- Volkov, F.K. (1913) Paleolithic in European Russia and parking in the village of Mezino, Chernihiv province. Protocol record of Volkov's report made at the meeting of the Department of Russian and Slavic archaeology of the Russian Archaeological Society on March 17, 1909. In: *Zapiski otdeleniya russkoj i slavyanskoj arxeologii Russkogo arxeologicheskogo obshhestva*. Saint Petersburg, (IX). P. 299–306 (In Russian)
- Gavrilov, K.N. (2015) «Zhilishha» anosovsko-mezinskogo tipa: proisxozhdenie i interpretaciya ["Dwellings" of the anosovsko-mezinsky type: origin and interpretation]. *Stratum plus*. (1), 187–203. (In Russian)
- Gavrilov, K.N. (2025) *Verxnij paleolit bassejna desny` i srednego podneprov`ya: preemstvennost` i variabel`nost` material`noj kul`tury`*. Avtoref. diss. dr. istor. nauk [Upper Paleolithic of the gum Basin and the Middle sub-Dnieper: prevalence and variability of material culture]. Moscow. 86 p. (In Russian)
- Gorelik, A.F. (2001) *Pamyatniki Rogalisko-Peredel'skogo rajona* [Monuments of the Rogalisko-Peredelsky district]. Kiev – Lugansk, RIO LIVD. 366 p. (In Russian)
- Gorodczov, V.A. (1923) *Arxeologiya. T. 1. Kamennyj period* [Archeology. Vol. 1. Stone period]. Moscow; Petrograd. 396 p. (In Russian)
- Gromov, V.I. (1948) Paleontological and archaeological justification of stratigraphy of continental deposits of the Quaternary period on the territory of the USSR (mammals, Paleolithic). In: *Trudy` Instituta geologicheskix nauk AN SSSR*. (64), 481–502. (In Russian)
- Dokuchaev, V.V. (1882) *Arxeologiya Rossii. Kamennyj period* [Archeology of Russia. Stone period]. TT. I i II grafa A.S. Uvarova. 1881. Doklad V.V. Dokuchaeva otdeleniyu geologii i mineralogii Sankt-Peterburgskogo obshhestva estestvoispytatelej 20 noyabrya 1881 g. In: *Trudy` Sankt-Peterburgskogo obshhestva estestvoispytatelej*. Saint Petersburg. (XIII), 1–54. (In Russian)
- Dol'nik, V.R. (2009) *Neposhushnoe ditya biosfery`. Besedy` o povedenii cheloveka v kompanii pticz, zverej i detej* [Naughty child of the biosphere. Conversations about human behavior in the company of birds, animals and children]. Saint Petersburg, Petroglif publ; Moscow, MCzNMO publ. 352 p. (In Russian)
- Efimenko, P.P. (1938) *Pervobytnoe obshhestvo* [Primitive society]. Izd. 2-e. Moscow, Leningrad, AN SSSR publ. 636 p. (In Russian)
- Efimenko, P.P. (1953) *Pervobytnoe obshhestvo. Oчерки po istorii paleoliticheskogo vremeni* [Primitive society. Essays on the history of Paleolithic times]. Izd. 3-e, pererab. i dop. Kiev, AN USSR publ. 664 p. (In Russian)
- Zaliznyak, L.L. (1989) *Ohotniki na severnogo olenya Ukrainskogo Poles'ya e`poxi final'nogo paleolita* [Hunters of the northern deer of the Ukrainian Polesie of the epoch of the final Paleolithic]. Kiev, Naukova dumka publ. 176 p. (In Russian)
- Zenin, V.N., Leshhinskij, S.V., Zolotarev, V.K., Grutes, P.M., Nado, M.-X. (2006) Geoxronologiya i osobennosti material`noj kul`tury` paleoliticheskogo mestonaxozhdeniya Lugovskoe [Geochronology and features of the material culture of Paleolithic location Lugovskoye]. *Arxeologiya, e`tnografiya i antropologiya Evrazii*. (25), 41–53. (In Russian)
- Kel'siev, A.I. (1883) Paleoliticheskie kuxonny`e ostatki v s. Kostenkax Voronezhskogo uyezda [Paleolithic kitchen remains in the village of Kostenki, Voronezh uyezd]. *Drevnosti. Trudy` MAO*. IX. (2–3), 154–180 (In Russian)
- Klejn, L.S. (2009) *Novaya arxeologiya (kriticheskij analiz teoreticheskogo napravleniya v arxeologii Zapada)* [New archaeology (critical analysis of the theoretical direction in the archaeology of the West)]. Doneczk, Doneczkij nacional'nyj universitet publ. 393 p. (In Russian)
- Lavrov, A.V. (1992) Construction and formation of the ossified horizon of the Sevsk mammoth habitat. In: *Trudy` Zoologicheskogo instituta RAN*. (246), 60–66. (In Russian)
- Lavrushin, Yu.A., Bessudnov, A.N., Spiridonova, E.A., Kuralenko, N.P., Nedumov, R.I., Xolmovoj, G.V. (2015) *Paleozoologicheskie katastrofy` v pozdnem paleolite centra Vostochnoj Evropy` (osnovy` sedimentologo-paleozoologicheskoy koncepcii vozniknoveniya kladbishh mamontov)* [Paleozoological disasters in the late Paleolithic of the center of Eastern Europe (fundamentals of the sedimentological-paleozoological concept of mammoth cemeteries)]. Moscow, GEOS publ. 88 p. (In Russian)
- Lavrushin, Yu.A., Petrova, V.V., Sinicyn, A.A., Spiridonova, E.A. (2022) Pozdnepaleoliticheskij «oasis» v okrestnostyax s. Kostenki (Srednij Don): prichiny` vozniknoveniya i dolgovremennogo sushhestvovaniya [Late Paleolytic "oasis" in the vicinity of the village of Kostenki (Middle don): causes of occurrence and long-term existence]. *Byulleten` komissii po izucheniyu chetvertichnogo perioda*. (80), 34–68. (In Russian)
- Lavrushin, Yu.A., Spiridonova, E.A. (2017) Prirodny`e predposylki vozniknoveniya pozdnepaleoliticheskogo centra na Donu v s. Kostenki [Natural prerequisites for the emergence of a late paleolytic Center on the Don in the village of Kostenki]. *Byulleten` komissii po izucheniyu chetvertichnogo perioda*. (75), 34–59. (In Russian)
- Leonova, N.B. (2006) Sistema zhizneobespecheniya i prirodopol'zovaniya v Severnom Priazov'e [Life support and nature Management System in the Northern Azov region]. In: Leonova N.B., Nesmeyanov S.A., Vinogradova E.A. i dr. (2006) *Paleoekologiya ravninnogo paleolita (na primere kompleksa verxnepaleoliticheskix stoyanok Kamennaya Balka v Severnom Priazov'e)*. Moscow, Nauchnyj mir publ. P. 243–263. (In Russian)

- Leshhinskij, S.V. (2006) Paleoe`kologicheskie issledovaniya, tafonomiya i genezis mestonaxozhdeniya Lugovskoe [Paleoecological studies, taphonomy and genesis of location Lugovskoe]. *Arxeologiya, e`tnografiya i antropologiya Evrazii*. (25), 33–40. (In Russian)
- Lozhkin, A.V. (2015) Berelexskaya populyaciya mamontov: prirodnyaya sreda i radiouglerodnaya datirovka [Berelex mammoth population: natural environment and radiocarbon dating]. *Byulleten` komissii po izucheniyu chetvertichnogo perioda*. (74), 69–75. (In Russian)
- Mashhenko, E.N. (2009) Interpretaciya arxeozoologicheskix dannyx` stoyanki Zharaysk A v svyazi s biologiej sherstistogo mamonta (mammuthus primigenius [Blumenbach, 1799]) [Interpretation of archaeozoological data of the Zharaysk site in connection with the biology of the woolly mammoth (mammuthus primigenius [Blumenbach, 1799])]. In: Amiranov, X.A. (2009) *Issledovaniya paleolita v Zharayske*. 1999–2005. Moscow, Paleograf publ. P. 402–435 (In Russian)
- Mashhenko, E.N. (1999) Novy`e dannye ob osobennostyax biologii mamonta [New data on the peculiarities of mammoth biology]. *Priroda*. (10), 41–53. (In Russian)
- Milov, F.N. (1950) *Lesostep` Russkoj ravniny. Opyt landshaftnoj xarakteristiki* [Forest-steppe of the Russian plain. Experience of landscape characteristics]. Moscow, AN SSSR publ. 296 p. (In Russian)
- Minkov, E.V. (1991) *Oxotniche xozyajstvo naseleniya Severnogo Prichernomor'ya v epoxu pozdnego paleolita*. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Hunting farm of the northern Black Sea population in the late Paleolithic era]. Moscow. 22 p. (In Russian)
- Leonova, N.B., Nesmeyanov, S.A., Vinogradova, E.A. i dr. (2006). *Paleoekologiya ravninnogo paleolita (na primere kompleksa verxnepaleoliticheskix stoyanok Kamennaya Balka v Severnom Pri-azove)* [Paleoecology of flat Paleolithic (on the example of the complex of Upper Paleolithic sites Kamennaya Balka in the Northern Azov region)]. Moscow, Nauchny`j mir publ. 306 p. (In Russian)
- Nemcev, A.S., Rautian, G.S., Puzachenko, A.Yu., Sipko, T.P., Kalabushkin, B.A., Mironenko, I.V. (2003) *Zubr na Kavkaze* [Bison in the Caucasus]. Moscow–Majkop, «Kachestvo» publ. 292 p. (In Russian)
- Nuzhnyj, D.Yu., Praslov, N.D., Sablin, M.V. (2014) Pervyj sluchaj podtverzhdeniya uspešnoj oxoty na mamonta v Evrope (Stoyanka Kostenki 1, Rossiya) [The first case of confirmation of successful mammoth hunting in Europe (Kostenka 1, Russia)]. *Svod arxeologicheskix istochnikov Kunstkamery*. (4), 108–117. Saint Petersburg. (In Russian)
- Obermajer, G. (1913) *Doistoricheskij chelovek* [Prehistoric man]. Saint Petersburg, Brokgauz-Efron publ. III–XXIV. 687 p. (In Russian)
- Petrova, E.A., Burova, N.D., Sinicyn, A.A. (2015) Mammoth skeleton (Mammuthus primigenius) from the Upper Paleolithic site of Kostenka 14 (Markina Gora), European Russia. In: *Trudy` Zoologicheskogo instituta RAN*. 319 (3), 378–400. (In Russian)
- Petrovicheva, T.O., Zubavichus, E.Ya. (2020) Osobennosti ispolzovaniya kosti kak topliva dlya kostrov v verxnem paleolite Russkoj ravniny [Features of using bone as fuel for bonfires in the Upper Paleolithic of the Russian plain]. *Arxeologiya evrazijskix stepej*. (5), 17–24. (In Russian)
- Pidoplichko, I.G. (1976) *Mezhirichskie zhilishha iz kostej mamonta* [Mezhirich dwellings made of mammoth bones]. Kiev, Naukova dumka publ. 237 p. (In Russian)
- Pidoplichko, I.G. (1969) *Pozdnepaleoliticheskie zhilishha iz kostej mamonta na Ukraine* [late Paleolithic dwellings made of mammoth bones in Ukraine]. Kiev, Naukova dumka publ. 161 p. (In Russian)
- Platonova, N. I. (2019) Symbiosis of Man and Mammoth in the Upper Paleolithic: the model of M. V. Anikovich and its development. In: Fedyunin, I.V., Anikovich, M.V., Lisicyn, S.N., Platonova, N.I., Popov, V.V., Dudin, A.E. *Chelovek i mamont v paleolite Evropy*. 8/II. Trudy`Kostenskovo-Borshhevskoj arxeologicheskoy ekspedicii IIMK RAN. ChastII. Dnepro-Donskaya istoriko-kulturnaya oblast: Pamyati Mixaila Vasil`evicha Anikovicha (1947–2012). Saint Petersburg. P. 258–286 (In Russian)
- Ploxenko, B.G. (2015) Analiz oxotnichej deyatel'nosti verxnego paleolita severnogo Pricher-nomor'ya [Analysis of hunting activities of the Upper Paleolithic of the northern Black Sea region]. *Politematicheskij setevoy elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* (Nauchny`j zhurnal KubGAU). Krasnodar, KubGAU publ. 2(106). URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/02/pdf/44.pdf> [Accessed 09.12.2023]. (In Russian)
- Ploxenko, B.G. (2014) Izuchenie faunisticheskix ostatkov v etnoarxeologii kak primer paleo-ekonomicheskix rekonstrukcij [Study of faunal remains in ethnoarchaeology as an example of paleoeconomical reconstructions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Antropologiya*. (XXIII, 4), 119–129. Moscow. (In Russian)
- Polyakov, I.S. (1881) Kamennyj vek v Rossii [Stone Age in Russia]. *Zhivopisnaya Rossiya*. T. 1. Ch. 1. Saint Petersburg, Moscow. P. 381–402. (In Russian)
- Popov, V.V. (2002) Zhilishhe anosovsko-mezinskogo tipa na stoyanke Kostenki 11 [Anosovsko-mezinsky type residential building at Kostenki 11]. *Arxeologicheskie pamyatniki Vostochnoj Evropy`*. Voronezh, VGPU publ. P. 4–12. (In Russian)
- Popov, V.V. (2019) late Paleolithic homes: problems of reconstruction. In: *Trudy` Kostyonkovsko-Borshhevskoj arxeologicheskoy ekspedicii IIMK RAN*. 8/II. Saint Petersburg, Ars longa publ. P. 197–220. (In Russian)
- Popov, V.V., Kozin V.V. (1983) Kostenkovsko-Borshhevskoe Podone [Kostenkovsko-Borshchevskoe Podonye]. *Priroda i landshaftyPodvoronezh`ya*. Voronezh, VGU publ. P. 161–275. (In Russian)
- Popov, V.V. (1989) *Razvitie pozdnepaleoliticheskoy kulturyVostochnoj Evropy` po materialam mnogoslojnoj stoyanki Kostenki 11*. Avtoref. diss. kand. ist. nauk [Development of the late Paleolithic culture of Eastern Europe based on the materials of the multi-layer Kostenka 11]. Leningrad. 23 p. (In Russian)
- Praslov, N.D. (1982) *Paleolit Kostyonkovsko-Borshhevskogo rajona na Donu* [Paleolithic of the Kostenkovsko-Borshchevsky district on the Don. 1879–1979]. 1879–1979. Leningrad, Nauka publ. 286 p. (In Russian)

- Puchkov, P.V. (2001) «Mamontovoe sobiratelstvo» vmesto ili posle «mamontovykh poboishh»? [“Mammoth gathering” instead of or after “mammoth fears”?]. *Vita antiqua*. 3 (4), 138–149. (In Russian)
- Puchkov, P.V. (2006) Are mammoths really victims of mineral deficiency? In: *Pozdne-kajnozoijskaya geologicheskaya istoriya severa aridnoj zony. Kajnozoijskij monitoring prirodnykh sobytij aridnoj zony yuga Rossii. Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma*. Rostov-na-Donu; Azov. P. 248–252. (In Russian)
- Rogachyov, A.N. (1962) Ob anosovsko-mezinskogo tipe paleoliticheskix zhilishh na Russkoj ravnine [About the Anosovo-Mezin type of Paleolithic dwellings in the Russian plane]. *Kratkie soobshheniya instituta arxeologii*. (92), 12–17. (In Russian)
- Sablin, M.V. (2016) Fauna krupnykh mlekopitayushhix stoyanki Eliseevichi 1 [Fauna of large mammalian sites of Ilseevichi 1]. *Zamyatninskij sbornik. Kamennyj vek rossijsko-belorusskogo porubezhya*. (5), 21–45. Saint Petersburg.
- Sablin, M.V. (2019) E`pigravettijskaya stoyanka Yudinovo: mamont i chelovek [Yudinovo Epigravettijskaya parking lot: mammoth and man]. *Camera Praehistorica*. 1 (2), 108–127. (In Russian)
- Sergin, V.Ya. (2019) Zhilishha ili svyatilishha? [dwellings or shrines?]. *Stratum plus*. (1), 99–110. (In Russian)
- Sergin, V.Ya. (2014) Contact with mammoths is a possible basis for their successful extraction. In: *Verxnij paleolit Severnoj Evrazii i Ameriki: pamyatniki, kultury, tradicii*. Saint Petersburg, Peterburgskoe vostoковедение publ. P. 228–234. (In Russian)
- Sergin, V.Ya. (2001) Hunting and collecting as a source of receipt of mammoth bones for late Paleolithic settlements in the center of the Russian plain. In: *Mamont i ego okruzhenie: 200 let izucheniya*. Moscow, GEOS publ. P. 346–355. (In Russian)
- Sergin, V.Ya. (1991) Skopleniya kostej mamonta na paleoliticheskix poseleniyax [Mammoth bone accumulation in Paleolithic settlements]. *Sovetskaya arxeologiya*. (4), 9–21. (In Russian)
- Sergin, V.Ya. (2003). Suponevo: obshhie svedeniya. Ostatki zhilishha [Suponevo: general information. Remnants of housing]. *Rossiyskaya arxeologiya*. (2), 5–16. (In Russian)
- Serikov, Yu.B. (2007) K voprosu ob oxote na mamontov [To the question of mammoth hunting]. *Ufimskij arxeologicheskij vestnik*. (6–7), 5–17. (In Russian)
- Soffer, O.A. (1993) Verxnij paleolit Srednej i Vostochnoj Evropy: lyudi i mamonty [Upper Paleolithic of Central and Eastern Europe: people and mammoths]. *Problemy paleoekologii drevnix obshhestv*. Moscow, Rossijskij otkrytyj universitet publ. P. 99–118. (In Russian)
- Soffer, O.A. (1993) Ekonomika verxnego paleolita: prodolzhitelnost` zaseleniya stoyanok na Russkoj ravnine [Economy of the Upper Paleolithic: the duration of settlement of sites on the Russian plain]. *Rossiyskaya arxeologiya*. (3), 5–18. (In Russian)
- Tregubov, O.D. (2017) Problemy plejstocenovoj fauny: termokarst kak faktor ischeznoveniya mamontov [Problems of Pleistocene fauna: thermokarst as a factor of mammoth extinction]. *Arktika i Antarktika*. (4), 1–12. (In Russian)
- Uvarov, A.S. (1881) *Arxeologiya Rossii*. [Archeology of Russia]. T. 1. Kamennyj period. Moscow. 439 p. (In Russian)
- Fedyunin, I.V. (2018) Pozdnevaldajskie industrii Kostenkovsko-Borshhevskogo rajona i problemy izucheniya finalnogo paleolita lesostepnogo Podonya [late Indian industries of the Kostenkovsko-Borshchevsky district and problems of studying the final paleolite of the forest-steppe region]. *Stratum plus*. (1), 305–324. (In Russian)
- Fedyunin, I.V. (2010) *Paleolit i mezolit Yuzhnogo Podon`ya* [Paleolithic and Mesolithic of the Southern Don]. Voronezh, VGPU publ. 208 p. (In Russian)
- Chepalyga, A.L., Sadchikova, T.A., Lavrentev, N.V., Pirogov, A.N., Cybrij, V.V. (2006) Istoriya doliny Manycha i drevnij chelovek v pozdnem paleolite [History of the Manych valley and ancient man in the late Paleolithic]. *Pozdnekajnozoijskaya geologicheskaya istoriya severa aridnoj zony. Kajnozoijskij monitoring prirodnykh sobytij aridnoj zony yuga Rossii*. Rostov-na-Donu; Azov. P. 340–348. (In Russian)
- Chubur, A.A. (2001) *Byki. Novyj paleoliticheskij mikroregion i ego mesto v verxnem paleolite Russkoj ravniny* [Byki. A new Paleolithic microregion and its location in the Upper Paleolithic of the Russian ravnina]. Bryansk. 132 p. (In Russian)
- Chubur, A.A. (2013) Again about mammoth hunting and mammoth gathering in the gum pool: continuation of the discussion. Yudinovo. In: *VIII Vserossiyskoe soveshhanie po izucheniyu chetvertichnogo perioda: «Fundamentalnye problemy kvartera, itogi izucheniya i osnovnye napravleniya dalnejshix issledovanij» (Rostov-na-Donu, 10–15 iyunya 2013 g.)*. Rostov-na-Donu, YuNCz RAN publ. P. 681–683. (In Russian)
- Chubur, A.A. (1998) The role of the mammoth in the cultural adaptation of the Upper Paleolithic population of the Russian ravine in Ostashkov time. In: *Vostochnyj gravett*. Moscow, Nauchnyj mir publ. P. 309–329. (In Russian)
- Chubur, A.A. (2021) Tipologiya plejstocenovykh kladbishh megafauny i mesto v nej Divnogorskogo kostishha [Typology of Pleistocene cemeteries of megafauna and the location of the Divnogorsk bone in it]. *Divnogorskij sbornik: trudy muzeya-zapovednika «Divnogore»*. (8), 132–139. Voronezh, Poligraficheskij centr «Press-Burger». (In Russian)
- Chubur, A.A. (2012) Man and Mammoth in the Paleolithic of the Podesenye. Continuing discussion. In: *Desninskie drevnosti*. (VII), 95–108. Bryansk, Gruppy kompanij «Desyatochka» publ. (In Russian)
- Chubur, A.A. (2006) Operation of mammoth “cemeteries” as an element of adaptation of Paleolithic man to the natural conditions of the era of extreme flooding. In: *Pozdnekajnozoijskaya geologicheskaya istoriya severa aridnoj zony. Kajnozoijskij monitoring prirodnykh sobytij aridnoj zony yuga Rossii. Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma*. Rostov-na-Donu; Azov. P. 348–352. (In Russian)
- Shovkoplyas, I.G. (1972) Dobranichevskaya site lot in Kiev region (some research results). In: *Materialy i issledovaniya po arxeologii SSSR. Paleolit i neolit SSSR*. (185), 177–188. Leningrad, Nauka publ. (In Russian)

- Shpanskij, A.V. (2021) *O mamontax i ix sputnikax. Paleoeкологиya mamontovoj fauny* [About mammoths and their satellites. Paleoeecology of mammoth fauna]. Moscow, Fiton XXI publ. 152 p. (In Russian)
- Nuzhniy, D.Yu. (2007) *Rozvitok mikrolitichnoi tekhniki v kam'yanomu vici: udoskonalennaya zbroi pervisnix mislivciv (vidannya druge, dopovnene)* [Development of microlythic technology in the Stone Age: improving the weapons of primitive hunters]. Kiiv, Vidavnicztvo KNT. 306 p. (In Ukrainian)
- Krotova, O.O. (2013) *Piznopaleolitichni mislivci Azovo-Chornomorskix stepiv* [late Paleolithic hunters of the Azov-Black Sea steppes]. NAN Ukraini, In-t arxeol. Kiiv, Oleg Filyuk publ. 420 p. (In Ukrainian)
- Binford, L.R. (1993). Bones for Stones: Considerations of Analogues for Features Found on the Central Russian Plain. *From Kostenki to Clovis: Upper Paleolithic – Paleo – Indian adaptations*. New York, Springer Science + Business Media. P. 101–123. (In English)
- Binford, L.R. (1978) *Nunamiut ethnoarchaeology*. New York, Academic Press. 509 p. (In English)
- Binford, L.R. (1983) *In Pursuit of the Past: Decoding the Archaeological Record*. London, Thames & Hudson. 317 p. (In English)
- Lischchinskiy, S.V. (2001) The late Pleistocene beast solonetz of Western Siberia: «mineral oases» in mammoth migration paths, foci of Paleolithic man's activity. *The World of Elephants*. Roma, Inst. Salcsiano Pio XI.P. 293–298. (In English)
- Mithen, S. (1993) Simulating Mammoth Hunting and Extinction: Implications for the Late Pleistocene of the Central Russian Plain. *Hunting and animal exploitation in the Later Palaeolithic and Mesolithic of Eurasia. Archeological papers of the American anthropological association*. (4), 163–179. (In English)
- Sinityn, A.A., Hoffecker, J.F. (2006). Radiocarbon dating and chronology of the Early Upper Paleolithic at Kostenki. *Quaternary International*. (152/153), 164–174. (In English)
- Soffer, O. (1985) *The upper paleolithic of the Central Russian Plain*. Orlando, Academic Press. 539 p. (In English)
- Soffer, O. (1987) Upper Paleolithic Connubia, Refugia, and the Archaeological Record from Eastern Europe. *The Pleistocene old world (Interdisciplinary contributions to archaeology)*. Plenum Press. New York. P. 333–346. (In English)

Поступила в редакцию 09.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 904/930

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_145.

LARGE BONE-EARTH STRUCTURES AND A MAN OF THE LATE PALEOLITHIC OF THE KOSTENKOVSKO-BORSHCHEVSKY REGION IN RUSSIAN AND FOREIGN SCIENCE

Ivan V. Fedyunin¹, Natalia S. Rukina², Natalia V. Kryuchkova³

Voronezh State Pedagogical University¹

Voronezh, Russia

State Archaeological Museum-Reserve "Kostenki"²

Voronezh, Russia

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs³

Voronezh, Russia

¹Dr.Histor. Sci., Docent of the Department of the Russian History,
ORCID ID: 0000-0002-1913-7168, tel.: (473) 255-06-67, e-mail: feduniniv@mail.ru

²Senior Researcher, ORCID ID: 0009-0001-4893-5521,
tel.: (473) 262-80-25, e-mail: n.rukina@list.ru

³Senior Researcher, e-mail: obmen-25@mail.ru

Abstract. The article provides an overview of the problem of large bone-earth constructions of the Kostenkovsko-Borshchevsky district of monuments in the context of the formation of ideas about Late Paleolithic man in Russian and foreign science – from the first attempts at understanding to modern views. All known points of view are critically analyzed, conclusions are drawn about the connection between the processes of mass extinction of Late Pleistocene terriocomplexes with the appearance of specific objects – the largest structures built by man of that time.

Key words: Late Paleolithic, mammoth, boneyard, dwelling, Anosovo-Mezinsky type.

Cite as: Fedyunin, I.V., Rukina, N.S., Kryuchkova, N.V. (2026) Large bone-earth structures and a man of the Late Paleolithic of the Kostenkovsko-Borshchevsky district in Russian and foreign Science. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 145–157. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_145.

Received 09.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 902.2

DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_158.

КУРГАН ЭПОХИ ЗОЛОТОЙ ОРДЫ В КУРГАННОЙ ГРУППЕ 1 У с. РУСАНОВО В НОВОХОПЕРСКОМ РАЙОНЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Валерий Дмитриевич Березуцкий¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России,
ORCID ID: 0000-0001-8336-6283, тел.: (473) 255-06-67, e-mail: berezytski1@rambler.ru

Аннотация. История исследования археологических памятников эпохи Золотой Орды (вторая половина XIII–XIV вв.) в лесостепном Подонье имеет давнюю историю, уходящую корнями в конец XIX – начало XX вв., но объем исследованных археологических объектов сравнительно немногочислен. Это определяет важность публикации новой информации по результатам раскопок археологической экспедиции ВГПУ «Возвращение к истокам», осуществленных в 2025 г. в Новохоперском районе Воронежской области. В статье представлены результаты раскопок кургана 4 в небольшом могильнике эпохи Золотой Орды у с. Русаново. Погребальный обряд, вещественный материал из погребения однозначно указывают на время сооружения погребения – вторая половина XIII–XIV вв.

Ключевые слова: эпоха Золотой Орды, курганы, погребения, погребальный обряд, погребальный инвентарь.

Для цитирования: Березуцкий В.Д. Курган эпохи Золотой орды в курганной группе 1 у с. Русаново в Новохоперском районе Воронежской области // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 158–165. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_158.

Введение

Курганы эпохи Золотой Орды второй половины XIII–XIV вв. не являются массовым типом памятников лесостепного Подонья [3; 4; 6; 7; 8; 14], хотя на обозначенной территории известны не только курганы и курганные могильники, оставленные кочевниками, но и два мавзолея, один из которых исследовано частично, другой полностью [10; 15; 16]. Кроме того, в конце 1990-х гг. археологической экспедицией ВГПУ и Государственной инспекцией охраны историко-культурного наследия Воронежской области были исследованы погребения кочевой знати эпохи Золотой Орды в курганном могильнике Высокая гора [4] и Олень-Колодезь [7], что позволило несколько по-иному представлять золотоордынскую эпоху на Среднем Дону. История же изучения памятников поздних кочевников в лесостепном Подонье, в том числе и памятников эпохи Золотой Орды, подробно освещена в исследовании В.В. Кравца [8, с. 14–25], что избавляет нас от необходимости ее рассмотрения.

Результаты

В 2025 г. археологическая экспедиция ВГПУ «Возвращение к истокам» исследовала четыре кургана в большом курганном могильнике из 28 насыпей на правом берегу р. Савала (правый приток Хопра) у с. Русаново Новохоперского района Воронежской области (левобережье Среднего Дона). Могильник был открыт в 1987 г. В.И. Погореловым [12], после чего его план дополнялся и уточнялся в ходе разведочных работ на нем других археологов [1; 9]. М.А. Крючковым в 2024 г. были обнаружены ранее не отмечавшиеся на планах археологов, проводивших разведки в районе с. Русаново, пять небольших насыпей в составе курганной группы¹.

Как видно на общем плане курганной группы, рассматриваемые курганы находились в юго-западной части могильника (рис. 1). С востока к ним примыкает ритуальное сооружение (?) в виде круга из земляного вала диаметром 40 м, шириной 3 м и высотой 0,7–1 м. Вал в юго-западной и юго-восточной части прерывается старой грунтовой дорогой.

© Березуцкий В.Д., 2026

¹ В ходе раскопок курганов в 2025 г. установлено, что «курган 5» таковым не является. Происхождение небольшой насыпи связано с деятельностью сурков.

Площадка в центре сооружения диаметром 7 м и высотой 0,5 м отделена от concentрической обваловки широким и неглубоким (до 0,5 м) рвом. Сооружение (по-видимому, святилище) не исследовано.

Курганы 3, 4, 7 располагались к западу от ритуального сооружения и до начала раскопок цепочкой, вытянутой по линии запад-восток, с незначительным отклонением линии на ЗСЗ–ВЮВ. Курган 6 примыкал с севера к окончанию цепочки (к кургану 7). Расстояние между курганами примерно одинаково и составляло 15–20 м. Вокруг курганов были видны заборы грунта для создания курганных насыпей в виде округлых западин, окружавших курганные насыпи. Площадка, занятая курганами, ровная, без перепадов.

Все курганы до начала раскопок были задернованы и, по-видимому, не распахивались в прошлом, поскольку местность, где они находились, была окружена солончаковыми почвами.

В данной статье рассматриваются результаты раскопок кургана 4, давшего интересные результаты как антропологического, так и археологического плана². Курган находился в 20 м к западу от кургана 3 (рис. 1). Его координаты: N51°05'27.9714"; E41°28'19.8942" – координаты центра (СК WGS-84). Форма полусферическая, диаметр насыпи 7 м, высота в среднем 0,23 м.

Стратиграфия наслоений в центре кургана, взятая под нулевой отметкой, следующая: 0 – 0,15–0,2 м – плотный дерн; 0,15–0,2 – 0,6 м – чернозем с примесью меловой крошки, мелких вкраплений глины от действия грызунов, и, возможно, попавших в насыпь при ее создании, а также крупных кусков материковой глины (фрагменты выкида). Погребенная почва выявлена по выкиду из погребения, ее толщина составила 0,15 м. 0,6 м – материк (плотная и вязкая коричневая глина) (рис. 2).

Концентрация выкида в виде больших кусков материковой глины приходится на центральную и западную часть кургана. Его максимальная толщина составила не более 0,15 м. Как видно по расположению выкида, он не имел четких границ и очертаний. В целом его форму можно определить, как овальную (выкид вытянут по линии юг–север), размеры составили примерно 3 x 3,5 м. Выкид вплотную подступал к погребальному сооружению.

Последнее представляло собой прямоугольную яму с сильно закругленными углами длиной 2,05 м, шириной 0,85 м, глубиной в материке 0,55 м (0,7 м от уровня погребенной почвы), ориентированную по линии юг–север (рис. 3, А). Оно располагалось в своей северной части в центре насыпи в районе нулевой отметки и далее продолжалось на юг³. Заполнение ямы состояло из чернозема с незначительной примесью глины, меловой крошки, мелких и мало-выразительных фрагментов деревянного перекрытия, а также древесных углей.

На полу ямы с незначительным смещением к западной стенке на материковом дне лежал скелет женщины около 25-ти лет⁴ вытянуто на спине в свободной позе. Левая рука вытянута вдоль скелета и

чуть отстранена в сторону, правую руку и правую часть скелета сильно повредила сурчиная нора, отчего правая рука отсутствовала, оказались смещенными от естественного положения ребра. Голова умершей располагалась на левой стороне черепа, ноги естественно вытянуты вдоль могилы. Осмотр скелета женщины показал: в районе живота умершей, тазовых костей находились мелкие кости, в том числе и черепные, нерожденного ребенка (рис. 3А). Погребальный инвентарь представлен следующими предметами:

1. *Серебряная серьга в виде знака вопроса* (рис. 3, 1) найдена рядом с черепом справа (вторая серьга отсутствовала). Ножка серьги обмотана тонкой проволокой, по-видимому, тоже серебряной, а на окончание ножки надеты три жемчужины (?) – круглые бусинки диаметром 2 мм. Длина серьги 3,6 см, диаметр кольца 1,6–1,7 см, диаметр круглой проволоки, из которой сделана серьга, 1,5 мм.

2. *Железные шарнирные ножницы* (рис. 3, 2) лежали у лучевой и локтевой костей левой руки умершей. Длина изделия 24 см. На поверхности видны следы сгнившей кожи и отпечатки ткани. По-видимому, ножницы находились в кожаном чехле, обшитом тканью.

3. *Лопатка овцы* (рис. 3, 3) находилась между ребрами и локтевым сгибом левой руки.

4. *Бусы* (рис. 3, 4, 5) обнаружены в заполнении могилы на различной глубине. Бусина 1 (рис. 3, 4) овальная, сделана из светлой серо-зеленоватой пасты. Отверстие круглое сквозное диаметром менее 1 мм. Размеры бусины 3 x 4 мм. Бусина 2 (рис. 3, 5) фаянсовая, цилиндрической формы с валикообразными выделенными выступами на окончаниях. По поверхности нанесен орнамент в виде зигзагообразной выступающей линии, под которой – круглые шаррики.

5. *Зеркало* (рис. 3, 6) найдено в заполнении могилы. Металлическое, круглой формы, диаметром 9 см, плоское (толщина 3 мм), со скошенными наружу краями. С одной из сторон орнаментировано крестовидно-арочным орнаментом. В центре зеркала – небольшая овальная выпуклость со сквозным поперечным отверстием диаметром до 1,5 мм. На краю диска – небольшой отросток, который можно интерпретировать, скорее всего, как обломок небольшой ручки.

Погребальный обряд, выявленный в ходе исследований курганов, в том числе и погребения в кургане 4, характерен для погребальных памятников эпохи Золотой Орды второй половины XIII–XIV вв.: прямоугольная яма, меридиональная ориентировка погребальных сооружений, северная ориентировка умерших [13, с. 163–165], характер погребального инвентаря. В погребальных памятниках Волго-Донского бассейна простые прямоугольные ямы во второй половине XIII–XIV вв. были распространены широко и составляют 60,5% [11, с. 32], а северная ориентировка без учета безинвентарных погребений фиксируется на уровне 20% [11, с. 44]. По типологии Е.П. Мыськова, погребение из Русаново

² Материалы раскопок всех четырех курганов готовятся к печати в виде отдельной публикации.

³ Подобная черта выявлена и на других курганах 3, 6, 7.

⁴ Антропологические определения аспиранта ИА РАН С.А. Нелюбова.

относится к Отделу Б, типу I (погребение с северной ориентировкой без костей коня). Большая часть погребений с северной ориентировкой исследована в курганах Волго-Донского бассейна (77%), 52% из них совершены в простых прямоугольных ямах [11, с. 275]. Происхождение северной ориентировки носит дискуссионный характер. Е.П. Мыськов склонен видеть в погребениях с северной ориентировкой без костей коня в простых прямоугольных ямах монгольскую погребальную традицию и самих захороненных монголов [11, с. 276–278].

Во всех исследованных погребениях обнаружены древесные угольки, являющиеся свидетельством наличия огненного ритуала. По наблюдениям Г.А. Федорова-Давыдова, остатки огненного ритуала фиксируются, главным образом, в Волжских степях, но известны в погребениях кочевников и других территорий [13, с. 123].

Показателен для рассматриваемого погребения и погребальный инвентарь. Серьги в виде знака вопроса появляются с приходом в южнорусские степи монголов и датируются второй половиной XIII–XIV вв. [13, с. 116]. В погребениях они встречаются и по две, и по одной, располагаясь чаще всего в районе черепа. В лесостепном Подонье найдены в нескольких могильниках. В отличие от русановской подвески они не имели на окончании ножки украшений [8, рис. 6]. По Е.П. Мыськову, русановская серьга принадлежит типу Па2 (серьга в виде знака вопроса, у которой ножка покрыта полностью обмоткой, а на ее окончание надеты украшения, в нашем случае, жемчужины).

Ножницы имели широкое распространение в эпоху позднего средневековья, в подавляющем большинстве случаев их находят в женских погребениях. На Среднем Дону в памятниках эпохи Золотой Орды они найдены в Первом Власовском могильнике [3, рис. 2, 6], в могильнике у с. Третьяки [6, рис. 3, 3, рис. 4, 8], Олень-Колодезь [7, рис. 8, 14], могильнике у с. Лесное [8, рис. 41, III, 3], в III Шляховском [8, рис. 55, 11] и Глазуновском могильниках [8, рис. 63, 6, рис. 64, 1]. По типологии Е.П. Мыськова, ножницы из погребения кургана 4 принадлежат к Отделу Б (шарнирные), типу II (с овальными замкнутыми кольцами), подтипу «а» (с сужающимися заостренными лезвиями). Ближайшая аналогия ножницам из русановского погребения – ножницы из погребения 32/1 Третьяковского могильника в Среднем Похоперье [6, рис. 4, 8].

Являясь утилитарным предметом в повседневной жизни кочевников, используемом для стрижки овец, инструментом кройки и т.д., в погребальном обряде ножницы, как и другие предметы погребального культа, приобретали уже иную функцию, отражая символ женского начала, оберега от злых духов [11, с. 80]. Хронологически железные ножницы не имеют узких дат бытования и появляются, начиная с IX–X вв. [13, с. 84].

Зеркала также были широко распространены в эпоху Золотой Орды. На Среднем Дону они встречаются в курганных могильниках у с. Третьяки (6, рис. 2, 7, рис. 3, 4, рис. 4, 9), Первом Власовском [3, рис. 1, 2], Высокая гора [4, рис. 17, 1], Лесное [8,

рис. 14, 2], Олень-Колодезь [7, рис. 8, 12], III Шляховском [8, рис. 14, 9]. Отметим, что зеркала типа Ж1 (по Г.А. Федорову-Давыдову), к которому относится зеркало из Русаново, имеют небольшую прямоугольную ручку без отверстия (Третьяки 20/1) или с небольшим отверстием (Олень-Колодезь 9/1). По-видимому, зеркало из Русаново принадлежит этому же типу (тип БПа1, по Е.П. Мыськову) [11, табл. 11]. Хотя зеркала изредка встречаются в мужских погребениях, они все же являются составной частью женского туалетного набора и часто сопутствуют ножницам, бусам, серьгам, как в случае с русановским погребением. Зеркала во многих, если не всех культурах, были связаны с магией, шаманским культом. Однако считать всех женщин, погребенных с зеркалом, шаманками неправомерно, поскольку они находятся чуть ли не в каждом втором погребении с инвентарем [11, с. 82]. Подобные зеркала датируются второй половиной XIII–XIV вв. [13, с. 116].

Интересная ситуация складывается еще с одним предметом погребального инвентаря – лопаткой овцы. Во всех четырех исследованных погребениях умерших сопровождали лопатки овцы. Располагались они у левого предплечья (курганы 3, 6), левого подреберья (курган 4) (рис. 3, 1), у лучевой кости левой руки (курган 7). Во всех случаях, кроме одного (курган 4), рядом с лопаткой находились железные ножи. Однако в кургане 4 в женском погребении ножа не оказалось. При этом кости мелкого рогатого скота в погребениях курганов 3, 6, 7 располагались в ногах умершего, в кургане 4 они не найдены. Эти факты наводят на мысль о том, что в данных случаях лопатки не являлись частью жертвоприношения умершим, а, скорее всего, отражали иное их предназначение – в качестве гадального инструмента. Гадание по бараньей лопатке имело широкое распространение у кочевых народов, в том числе тюркских и монгольских. При этом исследователи отмечают, что баранья лопатка в мясных дарах не занимала первых мест по своему значению. Так, у тюрков Центральной Азии ей отводилось только четвертое место среди мясных блюд [5, с. 185]. О том, что у монголов было распространено гадание по бараньей лопатке, сообщают китайские и западноевропейские письменные источники [2, с. 257]. В связи с высказанным предположением уместным будет еще раз упомянуть, что рядом с курганами находится объект, который предварительно определен как «святилище». Вполне возможна связь погребенных в курганах эпохи Золотой Орды у с. Русаново с ритуальным сооружением.

Выводы

Таким образом, женское погребение в кургане 4 относится к эпохе Золотой Орды и датируется второй половиной XIII–XIV вв. Погребение предоставило важный материал по антропологии погребенной, хорошо датированный погребальный инвентарь, в первую очередь, серьга в виде знака вопроса и металлическое зеркало. Полная публикация материалов небольшого, но показательного могильника эпохи Золотой Орды внесет значительный вклад в изучение этого времени в лесостепном Подонье.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Акимова С.В. Отчет об археологической разведке по рекам Савала, Елань, Татарка в Новохоперском районе Воронежской области в 2001 г. // Архив Института археологии Российской академии наук (далее – Архив ИА РАН).
2. Бадмаев А.А. Баранья лопатка в обрядовой практике бурят // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2005. Т. 14. Вып. 7. Археология и этнография. С. 255–263.
3. Березуцкий В.Д. Новые данные о поздних кочевниках из левобережья Среднего Дона // Исследование памятников археологии Восточной Европы : межвуз. сб. науч. тр. Воронеж : ВГПИ, 1985. С. 152–165.
4. Березуцкий В.Д., Кравец В.В., Новиков Н.Л. Древности Богучарского края. Воронеж : ВГПУ, 2005. 130 с.
5. Викторова Л.Л. Монголы : происхождение народа и истоки культуры. М. : Наука, 1980. 224 с.
6. Винников А.З., Ефимов К.Ю., Цыбин М.В. Погребения средневековых кочевников в могильнике у с. Третьяки // Археология Дона-Волжского бассейна : межвуз. сб. науч. тр. Воронеж : ВГПИ. 1993. С. 91–103.
7. Ефимов К.Ю. Золотоордынские погребения в могильнике Олень-Колодезь // Российская археология. 2000. № 1. С. 167–182.
8. Кравец В.В. Кочевники Среднего Дона в эпоху Золотой Орды. Воронеж : ВГПУ, 2005. 206 с.
9. Крючков М.А. Отчет об археологической разведке в Бобровском, Рамонском, Новоусманском, Павловском, Новохоперском районах и г. Воронеж Воронежской области в 2024 г. // Архив ИА РАН.
10. Левашова В.П. Золотоордынские памятники Воронежской области // Труды ГИМ. Москва, 1960. Вып. 37. С. 175–185.
11. Мыськов Е.П. Кочевники Волго-Донских степей в эпоху Золотой Орды. Волгоград : Издательство Волгоградского филиала ФГБОУ ВО РАНХиГС, 2015. 484 с.
12. Погорелов В.И. Отчет об археологических исследованиях в Острогожском и Новохоперском районах Воронежской области в 1987 г. // Архив ИА РАН.
13. Федоров-Давыдов Г.А. Кочевники Восточной Европы под властью золотоордынских ханов. Москва : Наука, 1966. 274 с.
14. Цыбин М.В. Погребения средневековых кочевников X–XIV вв. в Среднем Подонье // Советская археология. 1986. № 3. С. 257–266.
15. Цыбин М.В. Золотоордынский мавзолей № 1 у пос. Красный Бобровского района Воронежской области (раскопки В.П. Левашовой 1948 года) // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология. 2023. № 3. С. 102–106.
16. Цыбин М.В., Савицкий Н.М. Комплекс золотоордынских памятников у пос. Красный Бобровского района Воронежской области // Генуэзская Газария и Золотая Орда : в 2 т. Т. 2 / отв. ред. С.Г. Бочаров, А.Г. Ситдинов. Казань, Кишинев : Stratum plus, 2021. С. 509–520.

References

- Akimova, S.V. (2001) Otchet ob arxeologicheskoy razvedke po rekam Savala, Elan', Tatarka v Novokhoperskom rajone Voronezhskoj oblasti v 2001 g. [Report on archaeological exploration along the Savala, Yelan, and Tatarka rivers in the Novokhopersky District of the Voronezh Region in 2001]. *Arkhiv Instituta arkheologii Rossiiskoi akademii nauk (dalee – Arkhiv IA RAN)*. (In Russian)
- Badmaev, A.A. (2005) Baran'ya lopatka v obryadovoj praktike buryat [Lamb shoulder in the ritual practice of the Buryats]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya. T. 14. Vy'p. 7. Arxeologiya i e'tnografiya*. 14 (7), 255–263. (In Russian)
- Berezuczkij, V.D. (1985) Novy'e dannye o pozdnix kochevnikax iz levoberezh'ya Srednego Dona [New data on late nomads from the left bank of the Middle Don]. In: *Issledovanie pamyatnikov arxeologii Vostochnoj Evropy. Mezhvuz. sb. nauch. tr.* Voronezh, VGPI publ. P. 152–165. (In Russian)
4. Berezuczkij, V.D., Kravec, V.V., Novikov, N.L. (2005) *Drevnosti Bogucharskogo kraja* [Antiquities of the Bogucharsky region]. Voronezh, VGPU publ. 130 p. (In Russian)
5. Viktorova, L.L. (1980) *Mongoly: proisxozhdenie naroda i istoki kul'tury* [The Mongols: The Origin of the People and the Origins of Culture]. Moscow, Nauka publ. 224 p. (In Russian)
6. Vinnikov, A.Z., Efimov, K.Yu., Cybin, M.V. (1993) Pogrebeniya srednevekovy'x kochevnikov v mogil'nike u s. Tret'yaki [Burials of medieval nomads in the burial ground near the village of Tret'yaki]. In: *Arxeologiya Dono-Volzhskogo bassejna. Mezhvuz. sb. nauch. tr.* Voronezh, VGPI publ. P. 91–103. (In Russian)
7. Efimov, K.Yu. (2000) Zolotoordynskie pogrebeniya v mogil'nike Olen'-Kolodez' [Golden Horde burials in the Olen'-Kolodez burial ground]. *Rossiiskaya arkheologiya*. (1), 167–182. (In Russian)
8. Kravec, V.V. (2005) *Kochevniki Srednego Dona v e'poxu Zolotoj Ord'y* [Nomads of the Middle Don in the Era of the Golden Horde]. Voronezh, VGPU publ. 206 p. (In Russian)

9. Kryuchkov, M.A. (2004) Otchet ob arxeologicheskoy razvedke v Bobrovskom, Ramonskom, Novousmanskom, Pavlovskom, Novokhoperskom rajonax i g. Voronezh Voronezhskoj oblasti v 2024 g. [Report on archaeological exploration in Bobrovsky, Ramonsky, Novousmansky, Pavlovsky, Novokhopersky districts and the city of Voronezh in the Voronezh Region in 2024]. *Arkhir IA RAN*. (In Russian)
10. Levashova, V.P. (1960) Zolotordynskie pamyatniki Voronezhskoj oblasti [Zolotordyn monuments of the Voronezh region]. *Trudy GIM*. Moscow. (37), 175–185. (In Russian)
11. My's'kov, E.P. (2015) *Kochevniki Volgo-Donskix stepej v e'poxu Zolotoj Ordyy* [Nomads of the Volga-Don steppes during the Golden Horde era]. Volgograd, Izdatel'stvo Volgogradskogo filiala FGBOU VO RANXiGS. 484 p. (In Russian)
12. Pogorelov, V.I. (1987) Otchet ob arxeologicheskix issledovaniyax v Ostrogozhskom i Novokhoperskom rajonax Voronezhskoj oblasti v 1987 g. [Report on archaeological research in the Ostrogozhsky and Novokhopersky districts of the Voronezh region in 1987]. *Arkhir IA RAN*. (In Russian)
13. Fedorov-Davy'dov, G.A. (1966) *Kochevniki Vostochnoj Evropy pod vlast'yu zolotoordyn'skix xanov* [The nomads of Eastern Europe under the rule of the Golden Horde khans]. Moscow, Nauka publ. 274 p. (In Russian)
14. Cybin, M.V. (1986) Pogrebeniya srednevekovy'x kochevnikov X-XIV vv. v Srednem Podon'e [Burials of Medieval Nomads from the 10th to the 14th Centuries in the Middle Don Region]. *Sovetskaya arkheologiya*. (3), 257–266. (In Russian)
15. Cybin, M.V. (2023) Zolotoordyn'skij mavzolej № 1 u pos. Krasny'j Bobrovskogo rajona Voronezhskoj oblasti (raskopki V.P. Levashovoj 1948 goda) [Zolotoordynsky mausoleum No. 1 near the village. Krasny, Bobrovsky district, Voronezh region (excavations by V.P. Levashova in 1948)]. *Vestnik VGU. Seriya: Istoriya. Politologiya. Sociologiya*. (3), 102–106. (In Russian)
16. Cybin, M.V., Saviczkiy, N.M. (2021) Kompleks zolotoordyn'skix pamyatnikov u pos. Krasny'j Bobrovskogo rajona Voronezhskoj oblasti [Complex of Golden Horde monuments near the village of Krasny in the Bobrovsky District of the Voronezh Region]. In: Bocharov, S.G., Sitdikov A.G. (ed.) *Genu'e'zskaya Gazariya i Zolotaya Orda: v 2 t. T. 2*. Kazan', Kishinev, Stratum plus publ. P. 509–520. (In Russian)

Поступила в редакцию 30.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 902.2

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_158.

BARROW OF THE GOLDEN HORDE ERA IN BARROW GROUP 1 AT S. RUSANOVO IN NOVOKHOPERSKY DISTRICT OF THE VORONEZH REGION

Valery D. Berezutsky¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹*Cand. Histor. Sci., Docent of the Department of Russian History,
ORCID ID: 0000-0001-8336-6283, tel.: (473) 255-06-67, e-mail: berezytski1@rambler.ru*

Abstract. The history of research on archaeological sites of the Golden Horde era (second half of the 13th–14th centuries) in the forest-steppe region of the Don has a long history dating back to the late 19th and early 20th centuries, but the number of archaeological sites that have been studied is relatively small. This makes it important to publish new information based on the results of the VSPU archaeological expedition "Return to the Origins," which was conducted in 2025 in the Novokhopersky District of the Voronezh Region. The article presents the results of the excavation of Mound 4 in a small burial ground of the Golden Horde era near the village of Rusanovo. The burial rite and the material from the burial clearly indicate the time of the burial, which was in the second half of the 13th and 14th centuries.

Key words: Golden Horde era, mounds, burials, burial rite, and burial equipment.

Cite as: Berezutsky, V.D. (2026) Barrow of the Golden horde era in barrow group 1 at s. Rusanovo in Novokhopersky district of the Voronezh region. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 158–165. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_158.

Received 30.04.2026

Accepted 30.06.2026

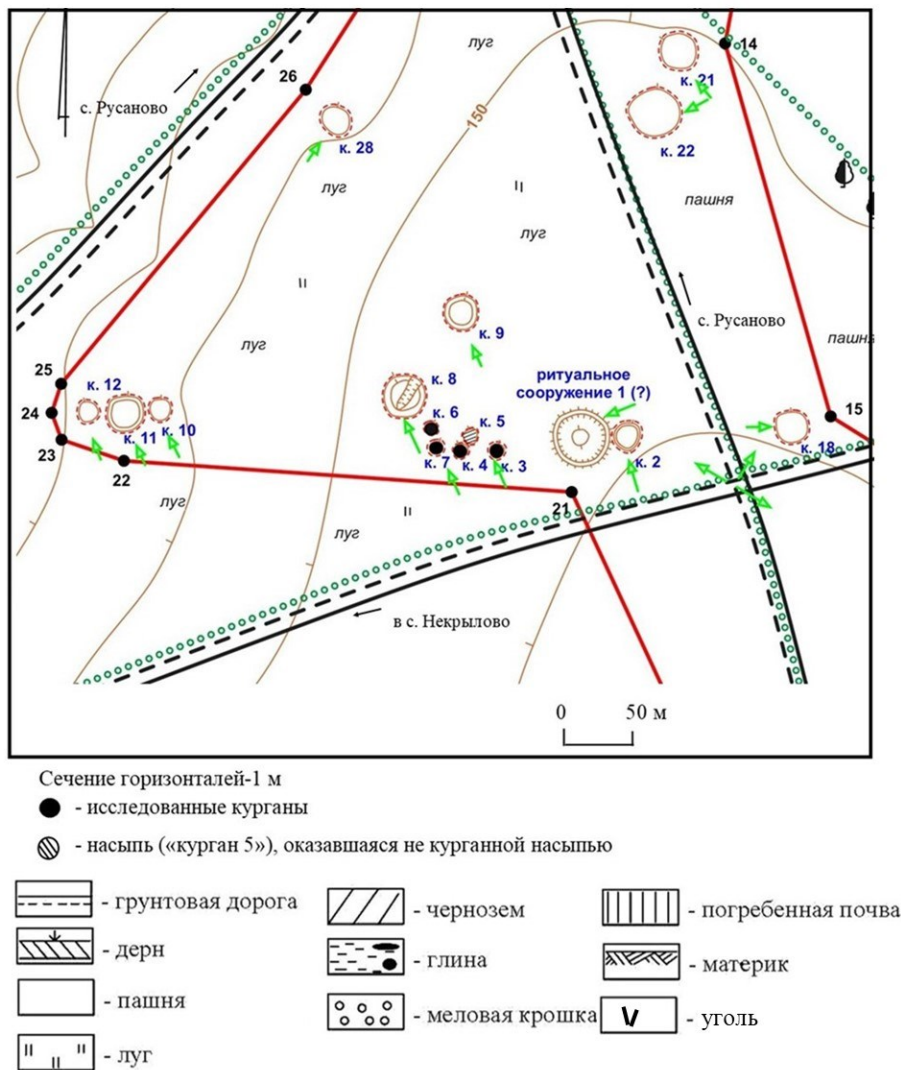


Рис. 1. Западная часть курганной группы 1 у с. Русаново
с обозначением исследованных курганов эпохи Золотой Орды

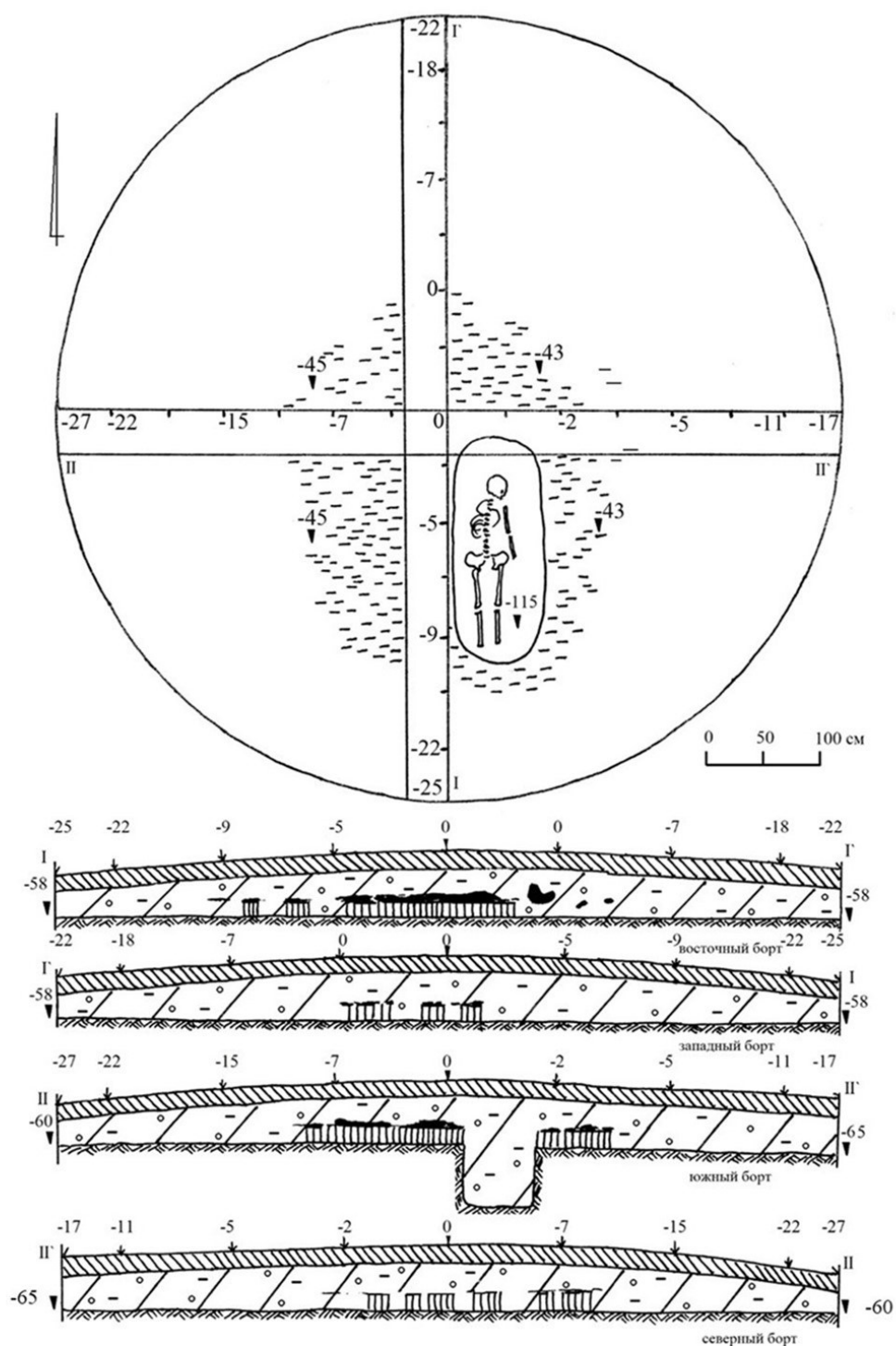


Рис. 2. План и профили бровки кургана 4

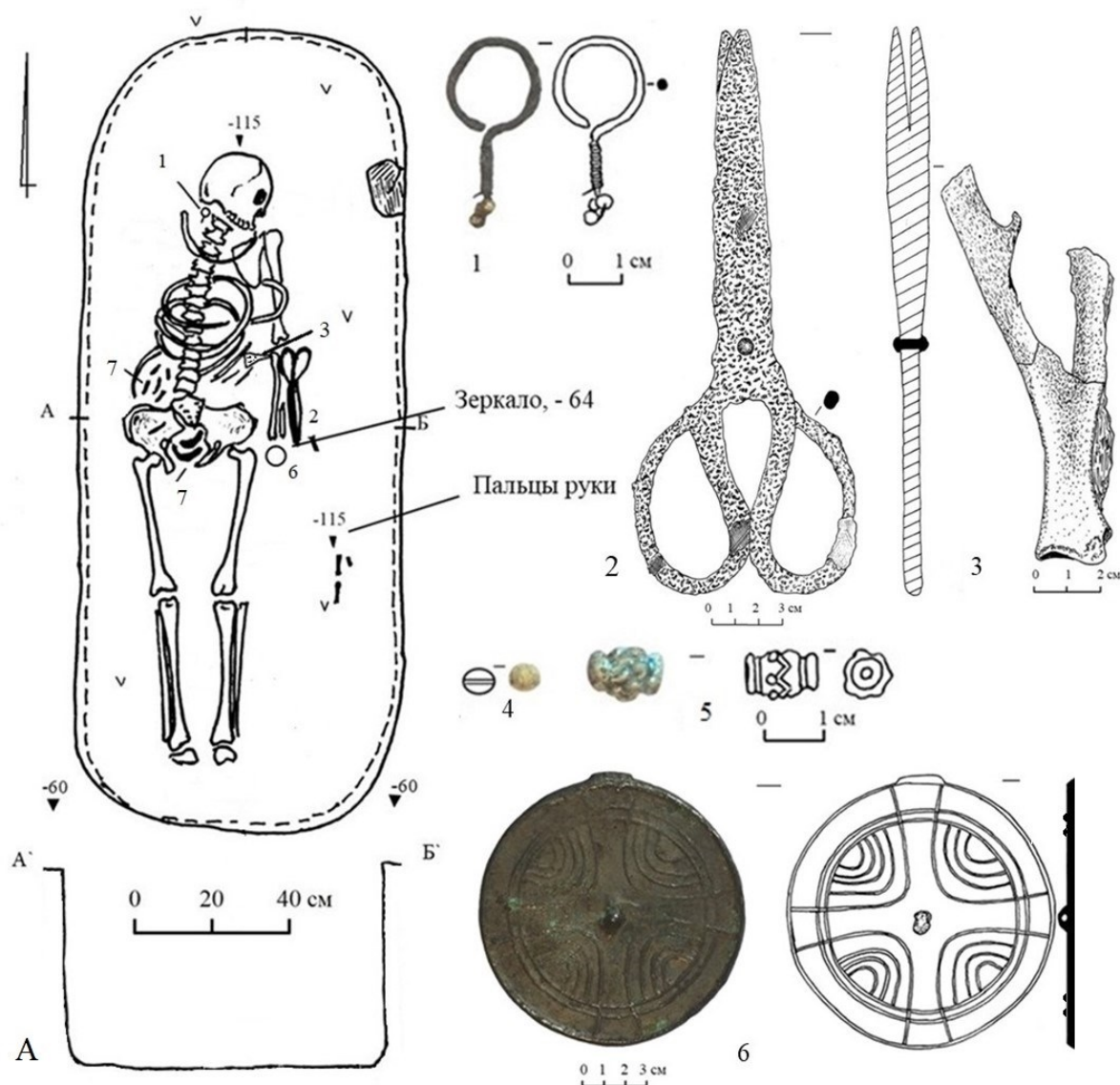


Рис. 3. План погребения кургана 3 и погребальный инвентарь:
А – план и профиль погребального сооружения; 1 – серьга; 2 – ножницы; 3 – лопатка овцы;
4, 5 – бусы; 6 – зеркало. 1 – серебро, жемчуг; 2 – железо, 3 – кость, 4 – паста, 5 – фаянс,
6 – металлический сплав

Научная статья

УДК 373.29

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_166.

ОСОБЕННОСТИ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАВОСЛАВНЫХ БРАТСТВ В РОССИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛОЖЕНИЯ «О ПРАВИЛАХ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ПРАВОСЛАВНЫХ ЦЕРКОВНЫХ БРАТСТВ» 1864 г.)

Виолетта Владимировна Кузнецова¹

*Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия*

¹Старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики,
ORCID ID: 0009-0008-5596-3652, тел.: (473) 253-32-67, e-mail: violetta20071@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам, связанным с процессом создания в России православных церковных братств. В ней анализируется содержание положения 1864 г. «О правилах для учреждения православных церковных братств». Рассматриваются особенности функционирования и законодательного регулирования новых церковных общественных организаций. Автор делает вывод о том, что, согласно российскому законодательству, создававшиеся в пореформенный период православные братства являлись общинами, ставившими во главу угла возрождение приходской жизни в империи.

Ключевые слова: Российская империя, Русская православная церковь, приходская жизнь, православные церковные братства, российское законодательство.

Для цитирования: Кузнецова В.В. Особенности законодательного регулирования деятельности православных братств в России (по материалам положения «О правилах для учреждения православных церковных братств» 1864 г.) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2. С. 166–170. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_166.

Введение

Вторая половина XIX в. стала для Российской империи временем активной реализации правительством различным реформ, затронувших все основные стороны жизни общества, в том числе православной церкви. Отмена крепостного права привела к разрушению устоев социума (в частности, традиций и обычаев русского крестьянства), появлению и развитию в стране новых религиозных движений, сект. Многие из них оказывали пагубное воздействие на духовно-нравственное состояние людей, трансформировали ценности, характерные для менталитета православного человека. Объявленная свобода, к сожалению, не всегда и не всеми была использована на благо социума; случались, причем достаточно часто, ситуации, когда от традиционной религии (для Центральной России это прежде всего православие) люди

отходили и оказывались в рядах членов тоталитарных сект, которые порой имели деструктивный характер.

Кроме того, в пореформенное время происходило активное распространение атеизма и нигилизма, что также негативно сказывалось на положении Русской православной церкви. Авторитет духовенства подрывался, поэтому принимались меры для возрождения исконной православной веры в России. Чтобы оживить приходскую жизнь, представители светской общности и церковных кругов искали новые формы ее организации, стремились объединить верующих и превратить их из пассивной массы равнодушных наблюдателей в активных мирян. Одной из таких форм стали православные братства. Изучение истории их возникновения и развития имеет важное научное значение, так как дает возможность

выявить положительные и отрицательные стороны религиозной жизни в России поздней имперского периода.

В дореволюционной историографии вопрос о церковных братствах поднимался в работах А.А. Попкова, одним из первых систематизировавшим сведения о них. Его работа «Церковные братства: краткий статистический очерк о положении церковных братств к началу 1893 года» вплоть до 1980-х гг. оставалась основным трудом, посвященным затрагиваемой нами теме [5]. В советский период братства не являлись предметом специального исследования, однако в некоторых общих работах о них упоминалось. К примеру, Ю.В. Гагарин анализировал деятельность Стефано-Прокофьевского православного братства [1]. Лишь с конца 1980-х гг. церковные братства стали активно изучать. Так, Б.Г. Литвак, Н.А. Смирнов уделили внимание фактологической стороне истории православной церкви и затронули при этом вопрос о православных церковных братствах [3; 6]. Определенные аспекты становления, развития и влияния братств на церковную жизнь освещались в исследованиях Ю. Освальт [7], Ф.А. Дорофеева [2], Т.А. Носовой [4]. Однако генезис и трансформацию православных братств сложно назвать полноценно изученными. Многие вопросы (в том числе об особенностях правового обеспечения функционирования православных братств в Российской империи) остаются до сих пор не исследованными.

Результаты

Представители духовенства и миряне, жившие во второй половине XIX в. и равнодушные к сложившейся в религиозной жизни страны ситуации, обратили внимание на существовавшие в Западной и Юго-Западной Руси XV в. (как и последующих столетий) православные братства, которые были созданы для укрепления православной веры и борьбы против распространения католицизма и протестантизма на исконных православных землях. В пореформенный период, для которого были характерны усиление религиозного равнодушия и, соответственно, предание забвению со стороны образованных слоев населения православных традиций, среди церковников все чаще стал подниматься вопрос о необходимости использования опыта древних православных братств. Стали раздаваться голоса о том, что эти братства могут помочь консолидировать мирян, дать новый импульс для религиозной жизни в России. В результате появилось положение «О правилах для учреждения православных церковных братств» [8].

Основанием для подробного рассмотрения вопроса явилась записка министра внутренних дел от 30 апреля 1864 г. комитету министров, в которой содержалось обоснование необходимости нормативно-правового регулирования процесса создания братств. В частности, в ней констатировался факт «значительного распространения в последнее время в различных местностях и преимущественно в Западной и Юго-Западной России церковных братств» [8, л. 3]. Как видим, еще до оформления правового статуса братств последние уже были распространены на территории империи. В записке отмечалось также, что

«вопрос о братствах внесен был г. обер-прокурором Священного Синода на обсуждение Присутствия по делам православного духовенства, которое находило, что утверждавшиеся в Западной России в XV и последующих столетиях и охранявшие там православие и русскую народность, закрываемы или запрещаемы никогда не были, а только деятельность их временно затихла с устранением явного латинско-польского гнета, по присоединении западных губерний к России; память же о сих учреждениях постоянно поддерживалась в народе сохранением народных обычаев прежних братиков» [8, л. 3]. Получается, что братства с момента своего возникновения и на протяжении всей истории существования и развития защищали православную веру от посягательств иноверцев. Тогда же, когда православию ничего не угрожало (после присоединения западных и юго-западных регионов к России), деятельность братств не сошла на нет: она стала более пассивной. При этом народ хранил память об обычаях, которых придерживались эти братства, что свидетельствовало о значительной роли последних в жизни общества. Данные религиозные объединения даже тогда, когда не были особо востребованы, выполняли определенные нравственные, духовно-просветительские и иные функции, которые передавались из поколения в поколение.

В записке указывалось на настоятельную необходимость распространения опыта работы братств: «При настоящем, напряженном состоянии всех православно-русских народных сил, стремящихся к освобождению от тяготившего над ними иноплемennого и иноверного ига, церковные братства в Западном крае начали возобновлять свою деятельность и привлекают к себе сочувствие и пожертвования не одних местных жителей, но и коренных русских. Сочувствие их высказалось не только вступлением в члены западнорусских братств и приношениями в их пользу, но и выразившимся в разных местах желанием видеть подобные учреждения и в великороссийских губерниях, где они могут быть полезны для предохранения народа от раскола и разных ложных учений» [8, л. 3].

Таким образом, братства, сформировавшиеся в западнорусских областях до XIX в., выполняли функцию освобождения от иноплемennого и иноверного влияния. Во второй половине XIX в. речь же зашла о предохранении от раскола среди мирян, между мирянами и церковью, от распространения ложных учений, т.е. от сектантства. В новых социально-политических условиях необходимо было обеспечить стабильность во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в духовной жизни народа. Поэтому и духовенство, и миряне искали способы и методы не только защиты своей веры, но и противодействия распространению сектантства. Для этого необходимо было создавать условия для духовно-просветительской работы, направленной на формирование и укрепление традиционного православия, среди населения.

Записка министра внутренних дел была рассмотрена на заседании комитета министров 5 мая 1864 г., а уже 8 мая «Государь Император высочайше повелел министру внутренних дел войти в

соглашение с обер-прокурором Святейшего Синода касательно установления правил, на основании которых должны быть учреждаемые церковные братства» [8, л. 3]. Как видим, проблема законодательного оформления статуса православных братств занимала не только общество, но и органы государственной власти. Последние за короткий промежуток времени сумели утвердить на высочайшем уровне правила, касающиеся не только создания православных братств, но и регламентации их деятельности.

Подписанное императором Александром II положение «О правилах для учреждения православных церковных братств» включает 7 пунктов. Они определили особенности возникновения и функционирования православных братств [8, л. 3]. В первом пункте положения говорилось: «Православными церковными братствами именуются общества, состоящие из православных лиц разного звания и состояния для служения нуждам и пользе православной церкви, для противодействия посягательствам на ее права со стороны иноверцев и раскольников, для созидания и украшения православных храмов, для дел христианской благотворительности и для распространения и утверждения духовного просвещения» [8, л. 3]. Таким образом, членами братства могли быть люди, имеющие разные звания и относящиеся к любым сословиям, что соответствовало проводимой в то время внутренней политике государства, направленной на ликвидацию сословных пережитков и дарование равных прав всем категориям граждан. Обязательными были конфессиональная принадлежность членов братств к православному вероисповеданию, их нацеленность на защиту исконной веры от проникновения в нее ереси. Для противодействия иноверному воздействию надлежало осуществлять широкое просвещение населения в вопросах по поводу религиозно-нравственных начал, напрямую связанное с миссионерско-просветительской работой православного сообщества. Следующим направлением можно назвать благотворительную деятельность, которая в представленном документе именуется «созиданием и украшением православных храмов». Тема благотворительности в православии относится к одной из главных и соответствует заповедям о любви к Богу и к ближнему. Принятые документы были важны, таким образом, не только в религиозном, но и в светском плане.

Во втором пункте положения четко прописывается, где могут быть созданы братства: «Братства учреждаются при церквях и монастырях, с благословения и утверждения епархиального архиерея» [8, л. 3]. Иными словами, рассматриваемые организации могли формироваться при храмах, быть приходскими и монастырскими. Специальное разрешение светской власти на это не требовалось, т.е. учреждение православных братств в 1860-е гг. являлось прерогативой православной церкви.

В третьем пункте положения было зафиксировано требование наличия устава у братств: «Каждое братство имеет свой устав и может действовать не иначе как на основании и в пределах этого устава» [8, л. 3]. Это свидетельствовало о том, что

рассматриваемым объединениям следовало работать не спонтанно, а исходя из прописанных в уставе правил и положений, которые должны были утверждаться епархиальным архиереем и не выходить за рамки общепринятых положений как в деятельности православной церкви в целом, так и братств, выполняющих функции и задачи, обозначенные в уставе.

В четвертом пункте положения было прописано, что «при учреждении братства в составляемых для них уставах могут быть сохраняемы употреблявшиеся в древних церковных братствах наименования, правила и внешние местные обычаи» [8, л. 3]. Создаваемые братства возникали зачастую не на пустом месте: они вдохновлялись теми духовными объединениями, которые существовали до них не одно столетие. При этом народ хранил не только память о прошлых организациях, но и соблюдал обычаи, сформированные еще в период активной деятельности общины. Исходя из этого, можно утверждать, что и миссионерская, и духовно-просветительская миссии православных братств оказались не только близки людям, которые о них помнили, но и были актуальны для российского общества в целом.

В пятом пункте положения говорилось: «В уставах братств могут быть излагаемые с большею или меньшею подробностью, по желанию учреждения братства, обязанности, возлагаемые на их членов, условия, которым они подчиняются, и порядок исполнения ими соблюдения этих обязанностей и условий. Но в них не может быть постановлено правило о таких взысканиях или принудительных мерах, которые могли бы быть приводимы в исполнение не иначе как с содействием правительственной власти. Равным образом не допускается причисление к предметам ведомства или занятий братства таких дел, которые выходили бы из круга деятельности, определенного статьею первую настоящих правил» [8, л. 4]. Как видим, в положении не были четко прописаны функции, возлагаемые на братства. Очевидно наличие определенной вариативности в этом вопросе. Новые братства создавались с опорой на те или иные особенности епархиальной жизни, характерные для данного региона империи. Именно в этом пункте четко прописано, что члены братств имеют определенные обязанности и должны их соблюдать и исполнять. Власть явно желала придать организационную структуру объединениям. В пореформенной России возникали разного рода движения, в том числе религиозного плана. Часто они отступали от догматических норм и правил или трактовали их очень своеобразно. Любые взыскания и применение принудительных мер к ним допускались лишь со стороны государственной власти. Регулирование же отношений внутри братств должно было осуществляться за счет законных возможностей общественного самоуправления. Таким образом, в указанном пункте четко оговаривалась нормативно-правовая сторона функционирования братств в условиях пореформенного периода.

Рассмотренные выше пункты содержали положения, определяющие процедуру открытия новых и возобновления существовавших ранее братств. Сам механизм их функционирования прописан в шестом

пункте положения: «Желающие основать или восстановить братство обращаются с просьбой о том к епархиальному архиерею и представляют проекты устава. Преосвященный, если найдет предложение правильным, сообщает проект устава, для соображения в гражданских отношениях начальнику губернии и по получении его отзыва утверждает устав и разрешает открытие братства» [8, л. 4]. Иными словами, существовали четко обозначенные этапы открытия или восстановления братства: сначала пишется прошение на имя правящего архиерея, к которому прилагается готовый проект устава братства. Если «предложение правильное», то есть отвечающее нуждам и требованиям епархии, а также пунктам 1–5 положения, преосвященный сообщает о нем губернатору, который дает отзыв. Утверждает устав и разрешает открыть братство епархиальный архиерей. Как мы видим, создание нового духовного объединения – функция духовной власти. Тем не менее последняя уведомляет светскую власть о появлении общины. Такая модель взаимодействия клириков и представителей правительственных органов свидетельствует о разделении зон ответственности власти, причем признается верховенство правительственных органов. Данный пункт имеет еще и интересное примечание: «Уставы таких братств, кои были открыты до издания настоящих правил, должны быть епархиальными начальствами сообщены для сведения начальника губерний» [8, л. 4]. Это еще раз подтверждает, что в государстве уже существовали

православные братства, и появление данных правил носило характер необходимой регламентации их организации и деятельности. Уже созданные братства проходили несколько иной путь, а именно: епархиальное руководство лишь ставило в известность губернских чиновников об их существовании.

В седьмом пункте положения сообщается о необходимости строгого соблюдения установленных правил: «Не допускается никаких отступлений от утвержденных для братств правил. Если бы оказалось нужным что-либо изменить или дополнить в утвержденном уставе, то на изменения и дополнение спрашивается разрешение тем же порядком, как и на самый устав» [8, л. 4].

Выводы

Таким образом, принятие положения «О правилах для утверждения православных церковных братств» 1864 г. стало важной вехой в истории становления, развития и функционирования указанных объединений. В нем описан как процесс создания братств, так и их устройство, направления и содержание деятельности. Названные правила не только на законодательном уровне утвердили статус обозначенных православных общин в обществе, но и создавали основу для их регионального развития.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Гагарин Ю.В. История религии и атеизма народа коми. М. : Наука, 1978. 326 с.
2. Дорофеев Ф.А. Православные братства: генезис, эволюция, современное состояние. Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2006. 251 с.
3. Литвак Б.Г. Русское православие в XIX веке // Русское православие : вехи истории / науч. ред. А.И. Клибанов. М. : Политиздат, 1989. С. 309–381.
4. Носова Т.А. Православные братства Вологодской епархии в конце XIX – начале XX века : дис. ... канд. ист. наук. Сыктывкар : РИО СыктГУ, 2006. 205 с.
5. Папков А.А. Церковные братства: краткий статистический очерк о положении церковных братств к началу 1893 года. СПб., 1893. 146 с.
6. Смирнов Н.А. Миссионерская деятельность церкви (вторая половина XIX в. – 1917 г.) // Русское православие: вехи истории / науч. ред. А.М. Клибанов. М. : Политиздат, 1989. С. 438–462.
7. Освальт Ю. Духовенство и реформа приходской жизни. 1861–1865 // Вопросы истории. 1993. № 11–12. С. 140–149.
8. Российский государственный исторический архив. Ф. 796. Оп. 145. Д. 566 Б.

References

1. Gagarin, Yu.V. (1978) *Istoriya religii i ateizma naroda komi* [History of religion and atheism of the Komi people]. Moscow, Nauka publ. 326 p. (In Russian)
2. Dorofeev, F.A. (2006) *Pravoslavnyye bratstva: genezis, evolyutsiya, sovremennoye sostoyaniye* [Orthodox brotherhoods: genesis, evolution, and current state]. Nizhny Novgorod, UNN Publishing House. 251 p. (In Russian)
3. Litvak, B.G. (1989) *Russkoe pravoslaviye v XIX veke* [Russian Orthodoxy in the 19th century]. In: Klibanov, A.I. (ed.) *Russian Orthodoxy: milestones of history*. Moscow, Politizdat. P. 309–381. (In Russian)
4. Nosova, T.A. (2006) *Pravoslavnye bratstva Vologodskoj eparhii v konce XIX – nachale XX veka*. Diss. kand. ist. nauk [Orthodox brotherhoods of the Vologda Diocese in the late 19th – early 20th century]. Syktyvkar, RIO Syktyvkar State University. 205 p. (In Russian)
5. Papkov, A.A. (1893) *Cerkovnye bratstva: Kratkij statisticheskij ocherk o polozhenii cerkovnyh bratstv k nachalu 1893 goda* [Church brotherhoods: A brief statistical sketch of the situation of church fraternities by the beginning of 1893]. St. Petersburg. 146 p. (In Russian)
6. Smirnov, N.A. (1989) *Missionerskaya deyatel'nost' cerkvi (vtoraya polovina XIX v. – 1917 g.)* [The missionary activity of the Church (the second half of the XIX century – 1917)]. In: Klibanov, A.I. (ed.) *Russian Orthodoxy: milestones of history*. Moscow, Politizdat. P. 438–462. (In Russian)

7. Oswald, Yu. (1993) Duhovenstvo i reforma prihodskoj zhizni. 1861–1865 [The clergy and the reform of parish life. 1861–1865]. *Voprosy istorii*. (11–12), 140–149. (In Russian)

8. *Rossiiskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv* [Russian State Historical Archive]. F. 796. Op. 145. D. 566 B.

Поступила в редакцию 24.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 373.29

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_166.

**FEATURES OF LEGISLATIVE REGULATION OF ORTHODOX BROTHERHOODS
IN RUSSIA (BASED ON THE REGULATION “ON THE RULES
FOR THE ESTABLISHMENT OF ORTHODOX CHURCH BROTHERHOODS” OF 1864)**

Violetta V. Kuznezova¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹*Senior Lecturer of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,
ORCID ID: 0009-0008-5596-3652, tel.: (473) 253-32-67, e-mail: violetta20071@yandex.ru*

Abstract. This article examines issues related to the establishment of Orthodox church brotherhoods in Russia. It analyzes the content of the Imperially approved 1864 regulation “On the Rules for the Establishment of Orthodox Church Brotherhoods” and examines the functioning and legislative regulation of these new church public institutions. The author concludes that, according to Russian law, the Orthodox brotherhoods established in the post-reform period were institutions whose primary goal was the revival of parish life in the empire.

Key words: Russian Empire, Russian Orthodox Church, parish life, Orthodox church brotherhoods, Russian legislation.

Cite as: Kuznezova, V.V. (2026) Features of legislative regulation of orthodox brotherhoods in Russia (based on the regulation “On the rules for the establishment of orthodox church brotherhoods” of 1864). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 166–170. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_166.

Received 24.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 373.29

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_171.

ВКЛАД ДУХОВЕНСТВА В РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В 1880–1890-е ГОДЫ (НА ПРИМЕРЕ ГУБЕРНИЙ ЕВРОПЕЙСКОЙ РОССИИ)

Альбина Юрьевна Татаринцева¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,
ORCID ID: 0009-0004-9081-9884, тел.: (473) 253-32-67, e-mail: Tatarinceva_30@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вклад православного духовенства в развитие начального народного образования в первые годы после издания «Правил о церковно-приходских школах» от 13 июля 1884 г. На примере губерний Европейской России автор анализирует численный рост церковных учебных заведений; проблемы, которыми чревато расширение сети народных училищ ведомства православного исповедания. Особое внимание в статье обращается на противодействие церковным школам, оказывавшееся земскими органами местного управления. Автор приходит к выводу о том, что духовенство, несмотря на имеющиеся трудности, внесло значительный вклад в дело распространения начального народного образования в России.

Ключевые слова: Русская православная церковь, губернии Европейской России, церковно-приходские школы, школы грамоты, приходское духовенство.

Для цитирования: Татаринцева А.Ю. Вклад духовенства в развитие народного образования в 1880–1890-е годы (на примере губерний Европейской России) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. №. 2. С. 171–176. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_171.

Введение

Император Александр III 13 июля 1884 г. утвердил «Правила о церковно-приходских школах». Основная цель деятельности данных образовательных учреждений заключалась в распространении среди народа православного учения, веры и нравственности. Православному духовенству вменялось в обязанность «приискание учителей и надзор за ними» [1, с. 372]. По правилам, церковно-приходские школы открывались на местные средства приходов без всяких пособий или с пособием от сельских и городских обществ, приходских попечительств и братств, земских и других общественных и частных учреждений и лиц епархиального и высшего духовного начальства.

Высшее управление всеми церковными школами, разрешение представлений и вопросов, возникающих в епархиях по школьному делу, распоряжение суммами, отпущенными на основании высочайше утвержденных Государственным советом решений, принадлежали Святейшему синоду и состоявшему при нем Училищному совету. Этот совет имел право выбирать учебные книги для церковно-приходских школ не только по Закону Божию, но и по прочим

предметам. По отношению к начальникам народных училищ других ведомств совет занимался обсуждением вопросов, поступающих от министерств и главных управлений на утверждение Священного синода; рассмотрением списка книг, предназначенных служить учебным руководством по Закону Божию, а также распространением пособий среди церковно-приходских школ различных епархий. На эти цели Государственным казначейством в 1887 г. было выделено 175 500 рублей [7, л. 3].

Общее управление церковными школами в каждой епархии (за исключением Рижской) и попечение об их благоустройстве вменялись в обязанность правящим архиереям и епархиальным училищным советам, учрежденным для обсуждения вопросов по административной и учебной частям.

Непосредственно заведовали школами и несли за это ответственность приходские священники; ближайшими руководителями школ становились особые наблюдатели, назначенные епархиями из наиболее способных и благонадежных священников. «Правила о церковно-приходских школах» обозначили начало широкой просветительской деятельности, которую развернуло приходское духовенство во второй

половине XIX – начале XX вв. Вклад приходского духовенства отдельных епархий в развитие народного образования получил определенное освещение в исследовательской литературе. К указанной проблеме обращались, к примеру, С.А. Иконников [2], Ю.Ю. Гизей [3], Т.Е. Житенев [4], Е.В. Крутицкая [5], Р.Г. Прокопенко [6]. Они изучили материальное обеспечение приходского духовенства центрально-черноземных губерний России, состояние церковно-приходских школ в отдельно взятых губерниях. К сожалению, обобщающие труды, содержащие сравнительный анализ состояния народного образования во всех губерниях Европейской России, отсутствуют.

Результаты

Перед началом реализации церковно-школьного дела по распоряжению Синода были собраны статистические сведения о церковно-приходских школах и школах грамоты по состоянию на 1886 г. Записки с необходимой информацией были поданы практически всеми епархиями Европейской России (за редким исключением). На 1 января 1886 г. в стране в 9 001 церковно-приходской школе и школе грамоты обучались 238 663 учащихся, в том числе 31 643 девочки. В отчетных данных епархиальных училищных советов за 1886/1887 г. зафиксировано 10 180 школ (6 899 церковно-приходских, 3 168 домашних и 113 неразделенных), в них обучались 329 033 ученика, включая 35 155 девочек [10, л. 13]. Как видим, лишь за один год численность церковно-приходских школ заметно выросла. Обращает на себя внимание явный перекося среди учащихся в пользу мальчиков. С.П. Рачинский в известных записках о сельских школах в 1883 г. назвал это явление ненормальным: «При первом взгляде на сельскую школу в ней поражает отсутствие или малое присутствие девочек. В этом ненормальном явлении заключается одна из главных причин, замедляющих нравственные усовершенствования крестьянского населения, так как все сознают, что воспитание женщины есть необходимое условие совершенствования всякого общества. Женщина-крестьянка, получившая образование, в крестьянской семье незаменима: дитя получает первые понятия, да и первые пробуждения души от матери, и благо таким детям крестьянским, чьи матери получили правильное школьное образование» [7, с. 18]. О небольшой численности девочек в церковно-приходских школах писал также и наблюдатель от Тверской епархии Е.М. Крыжановский. Он отмечал большую роль школы в борьбе с пьянством: «В педагогическом отношении они слабы, но две зимы посылали учиться и девушек. Для меня доказали, что только одна школа может бороться с пьянством. В каждой деревне корчма; к несчастью, не только мужчины, но и женщины пили, и вот одна составила общество трезвости. 3 женщины дали зарок не пить» [9, л. 7].

Общее число школ с течением времени возрастало. В 1889/1890 учебном году количество церковных школ доходило до 19 135, собственно церковно-приходских из них было 9 312 с обучающимися обоего пола в количестве 333 869 чел. В следующем учебном году в отчетах значилось 9 852 церковно-приходские школы с 368 489 обучающимися обоего пола.

Отдельно в статистике отмечалось 11 774 школы грамоты, где обучались 251 893 чел. [10, л. 15]. Несмотря на заметный рост числа школ начального образования, потенциал для работы оставался огромным. Так, согласно сведениям за 1887 г., в России всего насчитывалось 33 779 православных приходов, и в 17 795 из них еще не было ни одной церковно-приходской школы [18, л. 7]. Причины указывались разные: от бедности населения до наличия в этой местности начальных школ других ведомств.

Из шестидесяти епархий в плане соотношения числа учащихся детей в церковно-приходских школах к общему числу православного населения в более выгодном положении оказались Киевская, Подольская, Могилевская, Литовская, Волынская, Минская, Архангельская, Тверская, Вологодская губернии. В среднем на каждую тысячу православного населения приходилось по 7,5 учащихся в церковно-приходских школах. Наиболее успешно и в плане количества, и в плане качества церковные школы развивались в Киевской епархии, где их к 1890 г. было на 73 больше по сравнению с 1887 г., а общая численность учащихся увеличилась на 6 071 чел. В Подольской епархии количество школ увеличилось на 140, а учащихся – на 10 263 чел.; в Волынской – соответственно на 258 и на 5 557 чел.; в Новгородской – на 213 и на 5 474 чел.; в Тамбовской – на 140 и на 4 668 чел.; в Херсонской епархии – на 115 и на 6 239 чел. Однако не во всех губерниях Европейской части России наблюдалась положительная динамика. В двух епархиях в 1887/1888 учебном году произошло уменьшение количества церковных школ: в Тверской епархии – на 241 (снижение обучающихся на 2 839 чел.), в Екатеринбургской – на 241 (на 2 283 чел.) [18, л. 16]. Сокращение числа церковно-приходских школ явилось следствием массового открытия школ грамотности в маленьких селах и деревнях, но работали эти учебные заведения в течение непродолжительного периода, поэтому вскоре могли быстро закрыться. В некоторых епархиях (например, в Тверской) даже не смогли предоставить точную цифру поданных школ.

Между тем к 1890 г. только 25 % детей школьного возраста были охвачены народным образованием, несмотря на существование наряду с церковными школами начальных школ других ведомств. Особенно мало среди обучающихся было девочек. В церковных школах их доля от общего числа обучающихся составляла всего 13 %. Продемонстрируем это на примере Курской епархии: в ней православных обоего пола числилось 2 013 675 чел., православных детей школьного возраста – 290 000 чел. В 1890 г. в Курской губернии действовало 984 начальных училища, из них 202 церковно-приходские школы, 206 школ грамоты, итого 408 церковных школ на 989 приходов епархии. Кроме этого, функционировало 576 начальных школ других ведомств. Общее число учащихся всех начальных школ равнялось 56 872 чел., включая 13 015 чел. в церковных, или 23 % от всех обучающихся и 4 % от общего числа детей школьного возраста. В это же время на 143 000 девочек школьного возраста приходилось всего 7 079 учениц (около 5 %), остальные не получали

никакого образования. Подобное положение дел отмечалось и в целом ряде других епархий, в том числе в Тамбовской, Харьковской, Воронежской, Пензенской [11, л. 7].

О целях и задачах церковно-приходских школ рассуждали многие священнослужители. К примеру, наиболее значимые задачи для церковно-школьной деятельности приходского духовенства сформулировал епископ Могилевский и Мстиславский Виталий (Грегулевич): «Нужно первоначально как можно больше распространить грамотность, то есть научить ребят читать, писать, считать и петь с голоса, чтобы потом видеть, как из этих юных грамотеев в состоянии будут продолжать учение для более обстоятельного ознакомления с предметами первоначального христианского образования, необходимого в самом простом быту, а может быть, и для дальнейшего научного развития на служение церкви и обществу. Довольно сказать, что без простого умения читать по церковному сыновья и дочери поселян с чрезвычайным трудом изучают самые обыкновенные молитвы и всегда более или менее их искажают. Да и Заповеди Божии, напечатанные в их совести, не бывают для них столь же ясны, когда они видят их напечатанными в письменном» [19, л. 5].

Еще одной очевидной проблемой являлось отсутствие единой программы обучения для церковно-приходских школ и школ грамоты. Главным препятствием к единообразию выступали значительные колебания в школьном возрасте, отмечаемые в разных регионах России. Возрастной состав учеников сильно варьировался. Одна и та же программа не могла быть пригодна для детей 10–11 лет и 11–14 лет. Именно возраст 11–14 лет воспринимался в качестве самого лучшего для обучения в сельской школе. Нередко священники озвучивали мнение, что, если школа существует давно и уже успела внушить окрестному населению полное доверие, то этот возраст можно постепенно сделать обязательным для всех и таким образом достичь единообразия. Но это во многом зависело от личного авторитета священника, о чем упоминал в отчете рязанский священник Ракитский [12, л. 2].

Итак, приведенные цифры и отчеты духовенства о состоянии школ говорят о том, что приходское духовенство прекрасно понимало суть проблемы. Клирики со всей серьезностью относились к теме и реализации начального народного образования. Очевидных положительных результатов удалось достичь именно благодаря ревностному труду священников.

Среди священнослужителей имелось немало тех, кто душой радел за народное образование. Об этом свидетельствуют личные письма на имя К.П. Победоносцева. Так, к примеру, протоиерей Евгений Остроховский из Можайского уезда в 1887 г. писал на имя обер-прокурора: «Я весьма боялся и боюсь, чтобы народные сельские школы не остались в прежнем своем виде. На них правительство еще прибавляет тысячи и только помогает нигилистам усиливать и распространять свою пропаганду. Боюсь, что и духовное начальство со своей стороны не пожалеет такие же тысячи для привлечения к школам приходского духовенства. Но одними тысячами нельзя ни улучшить, ни вновь устроить духовных рассадников

религиозно-нравственного образования. А как это сделать, об этом я много думаю и пишу. Благодаря господу Богу я 47 лет священствовал в приходской церкви и в кафедральном соборе в кадетском корпусе и в военной гимназии, и в то же время учил и духовных, и дворянских, и купеческих детей. Знаю недостатки, их причины и средства к их устранению в религиозно-нравственном отношении по всем ведомствам, но не имею возможности свои знания и опыт ни духовному, ни светскому начальству передать. Причины тому материальные нужды и недостаток средств к проезду в Санкт-Петербург и к найму там квартиры с семейством – моим дочерью и двумя малолетними внуками» [13, л. 6].

Церковь всячески стремилась внести свой вклад в развитие народного образования, однако на местах причты сталкивались с противодействием со стороны своего рода «конкурентов» – представителей земских учреждений, настроенных оппозиционно по отношению к церковно-школьному делу. Между церковными и земскими учреждениями существовал определенный конфликт интересов. Если проанализировать численность церковно-приходских школ в европейских губерниях России, то можно увидеть, что в течение изучаемого периода некоторые церковно-приходские школы становились земскими и наоборот. Во многом это происходило под давлением обстоятельств.

Указанное явление можно проследить на примере многократного перехода из ведомства в ведомство школы села Большая Екатериновка (Уварово) Шацкого уезда Тамбовской губернии. Борьба за нее шла самая ожесточенная, с ссылками на законодательство, с привлечением различных инстанций. Согласно действовавшему законодательству 1886 г. (ст. 3448 и 3447 XI тома Свода законов Российской империи) и разъяснений министра народного просвещения от 4 октября за № 26826, Большое Екатерининское сельское училище должно было считаться земским, а не церковно-приходской школой, следовательно, необходимо было передать назначенной учительнице Марии Серапионовой все имущество и библиотеку, отпустить ей назначенную сельским приговором сумму на освещение, а также позаботиться о дровах для отопления здания. Это постановление вышло 21 декабря 1897 г. за подписью председателя училищного совета, предводителя дворянства Волковского. Крестьяне 19 ноября собрали сход от 146 дворов и постановили передать принадлежащее им здание мужской церковно-приходской школы во владение приходской церкви. Тамбовским епархиальным училищным советом 21 января 1898 г. было сделано предписание № 25 по приговору сельского схода крестьян Екатериновка Шацкого уезда о закрытии в этом селе земской школы и открытии вместо нее церковно-приходской. Однако земские власти стремились затянуть этот процесс. Судя по письмам от 12 марта 1898 г., дело так и не сдвинулось с мертвой точки [14, л. 14].

Яркий пример конфликта между земским и церковным начальством имел место и в Воронежской губернии. В 1874 г. в Землянском уезде существовала всего одна церковно-приходская школа при Архангельской церкви в селе Таволжанка, которая

действовала с мая 1872 г. Преподавателем в ней числился местный священник Иоанн Глаголев. 20 марта 1874 г. эта школа стала земской, а священник Глаголев по слабости здоровья был уволен с должности учителя и оставлен в учебном заведении (согласно его желанию) лишь законоучителем и учителем нотного пения.

Чаще всего земские власти подчиняли себе церковно-приходские школы из-за недофинансирования последних. Как правило, условия обеспечения земских школ были лучше, в том время как в церковных начальных училищах не имелось даже достаточного числа книг. Так, в Нижнедевицком уезде в 1884 г. функционировало 4 церковные школы: в селе Никольском обучалось 19 мальчиков и 1 девочка; в селе Хохол – 26 мальчиков при полном отсутствии книг; в Старом-Роговом – 20 мальчиков; в Богородицком – 19 мальчиков [18, л. 28], однако их обеспечение пособиями и помещениями оставляло желать лучшего, поэтому земские учреждения стремились поучить означенные учебные заведения в свое ведомство.

На положении дел сказывалась и проблема с преподавательским составом и его финансовым обеспечением. Член Богучарского училищного совета протоиерей Наумов сообщал, что в 28 сентября 1868 г. вышло постановление совета, по которому все священники, занимавшие учительские места, стали законоучителями с самым ограниченным жалованием, а вместо них были назначены учителями диаконы, причетники и другие лица. При увольнении священников с учительской должности упомянутый выше совет не делал исключения ни для кого из них. Протоиерею Наумову были известны две школы, в которых священники отличались редким усердием и ревностно исполняли обязанности учителей, но совет не обратил внимания на их труды и успехи и заменил причетниками, совершенно не подготовленными к учительской должности. Протестовать против такого решения было некому, да и нельзя было по той причине, что сельские общества часто отказывались платить за обучение детей в церковно-приходских школах, а земское собрание передавало ежегодно в училищный совет суммы, благодаря которым он содержал учителей и приобретал для школ, пусть и в ограниченном объеме, необходимые учебные пособия [18, л. 29].

По мнению членов совета, назначением священников учителями и наставниками училищ не достигалась цель народного образования, так как священнослужители, несмотря на все усердие с их стороны, не имели никакой возможности быть наставниками в училищах, так как должны были исполнять требы и вообще обязанности, связанные с саном, что предполагало частые и непредвиденные отлучки. Тем не менее училищный совет, освободив от учительской должности священников, не способствовал скорейшему развитию в народе грамотности: все новые преподаватели были малоразвиты или оказывались совсем не знакомы с педагогическими приемами. Вследствие этого организация школьного дела заметно ухудшилась, число учащихся и проявлений успеха стало заметно падать.

Протоиерей Наумов отмечал, что с поступлением в школы учителей с педагогических курсов, обладающих скудным запасом знаний, стали заменять прежние учебные пособия (евангелие, часослов, псалтырь) на книги Паульсона, «Родное слово» и другие светские учебники. Протесты со стороны крестьян по поводу замены книг игнорировались, поэтому многие простые люди стали враждебно относиться к получению грамотности, теряли охоту отдавать детей в школу. На самих учителей, особенно на тех, которые посещали храмы редко или небрежно, крестьяне смотрели не очень дружелюбно. Жители некоторых слобод стали присылать в училищный совет заявления, что они вовсе не хотят у себя иметь школу. «В школе доброму не научат без учения божественных молитв, пусть дети живут дома и учатся работать», – заявил в 1882 г. на земском собрании гласный из крестьян [15, л. 8]. После его выступления собрание постановило, чтобы в школах книги по естествоведению были заменены религиозно-нравственными и историческими работами.

Благодаря представленным епархиальному руководству членом Коротоякского училищного совета священником Димитрием Кирилловым и членом Новохоперского училищного совета священником Никанором Патрицким смет расходов мы можем сделать обоснованный вывод о явном недофинансировании церковно-школьного дела. Церковно-приходские школы содержались фактически за счет родителей. Поэтому, когда стали открываться земские учебные заведения для детей, более организованные во многих отношениях и не предполагающие внесения особой платы за каждого ученика, церковно-приходские часто не выдерживали конкуренции. Священноначалие стремилось мотивировать духовенство, поощряя его ревностнее осуществлять просветительское служение. Имелись особые предписания епархиального начальства, побуждавшие духовенство к обучению юношества, различные виды награждений и поощрений. При этом в некоторых приходах школы функционировали лишь на бумаге или открывались, но ненадолго; некоторые ученики числились в учебных заведениях лишь номинально.

О переходе церковных школ в земские сообщал, к примеру, член Павловского училищного совета священник Иоанн Иконописцев, указавший десять таких фактов, известных ему [19, л. 5]. Член Задонского училищного совета Владимир Попов писал о принятии земством существующих школ в 1864 г. на основании распоряжения губернского училищного совета. В Землянском уезде наблюдатель училищного совета Яков Костянский отмечал, что в земство перешла 1 школа. Местный пастырь, руководивший данным учебным заведением, заявил совету, что он по слабости здоровья и по занятости в приходе не в силах поддерживать школу и предложил совету назначить учителя, оставив за клириком право преподавать Закон Божий и вести церковное пение. Нижнедевицкий священник Андрей Александров докладывал о передаче 9 школ земству, что привело к отсутствию церковно-приходских школ. Бобровский священник Андрей Хроновской также признавал, что, хотя в прежние время и были в некоторых

селениях Бобровского уезда церковно-приходские школы, которыми заведовали духовные лица (часто безвозмездно или за вознаграждение), но все они стали земскими [16, л. 16]. Последнему в определенных случаях способствовали те священнослужители, которые не всегда ревностно относились к исполнению своих пастырских обязанностей.

К сожалению, есть примеры, когда клирики подрывали свой авторитет в крестьянской среде. Так, 8 декабря 1900 г. училищный совет ходатайствовал перед архиереем о перемещении дьякона села Гатино Сергачского уезда Константина Дроздова в другой приход, так как он, согласно донесению наблюдателя церковных школ, по целым неделям оставлял школу пустой, часто бывал нетрезв. Уездное отделение епархиального училищного совета, знавшее это, в августе 1903 г. ходатайствовало о разрешении производить плату жалованья учителю школы грамоты в размере 60 рублей в год за счет доходов Дроздова. Это требование было удовлетворено. После этого Дроздов писал в училищный совет, чтобы его назначили учителем школы грамоты и освободили от выплаты. Заключение Сергачского уездного отделения гласило: диакона Дроздова на должность учителя не назначать никогда, так как его педагогические и нравственные качества не соответствовали школьной деятельности. Постановлением от 26 декабря 1903 г. с него снова стали изымать 60 рублей жалованья. Дьякон Дроздов написал прошение в оскорбительной форме, за что был оштрафован на 20 рублей «за оскорбление, нанесенное в официальной бумаге»: «Сергачское отделение училищного совета обладает искусством с одного вола по две шкуры драть, а именно: оно лишило меня должности учителя, да еще положило за это контрибуцию в 60 рублей, а члены-то ведь служители алтаря и проповедники любви к Богу и милосердия к ближнему, а отбирают

незаконно у своего сослуживца последний грош, добытый, как они по сей должности знают, со всяким унижением и почтением за него всех и каждого» [17, л. 17]. Естественно, подобные случаи нерадивого отношения клириков к просветительскому служению были единичными. Однако они оказывали, по данным синодальных отчетов, заметное влияние на успешность осуществления церковно-школьного дела. В условиях конкуренции со стороны земств, недочеты в поведении духовных лиц приводили к значительным негативным последствиям.

Выводы

Духовенство ревностно относилось к организации церковно-приходских школ и народному просвещению в целом. Во второй половине XIX – начале XX вв. возлагаемые государством надежды на церковь в деле распространения образования в целом оправдывались. После принятия «Правил о церковно-приходских школах» численность училищ ведомства православного исповедания стала заметно увеличиваться, причем положительная динамика наблюдалась в течение всего изучаемого периода. Данные школы открывались во многих поселениях, распространяли грамоту не только в крупных населенных местах, но и в захолустьях и глухих приходах, выступая тем самым пионерами просвещения в прямом смысле этого слова. Приходское духовенство вносило свой вклад в распространение грамотности среди населения и повышение образовательного уровня простого народа, несмотря на недостаток средств, противодействие со стороны некоторых земских учреждений, настороженное отношение к делу просвещения части крестьян.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е. Т. 4. СПб., 1887. 1267 с.
2. Иконников С.А. Служение и материальное обеспечение приходского духовенства центрально-черноземных губерний России (вторая половина XIX – начало XX века. Воронеж : Научная книга, 2019. 690 с.
3. Гизей Ю.Ю. Церковно-приходская школа Западной Сибири конца XIX – начала XX в. : по материалам Томской епархии : дис. ... канд. ист. наук. Кемерово, 2004. 267 с.
4. Житенев Т.Е. Церковно-приходские школы в России : 1884–1918 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. 301 с.
5. Крутицкая Е.В. Церковно-приходские школы России в конце XIX – начале XX в. : дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. 246 с.
6. Прокопенко Р.Г. Церковно-приходские школы в системе начального народного образования в России в XIX – начале XX века : на примере Ставропольской губернии : дис. ... канд. ист. наук. Пятигорск, 2011. 200 с.
7. Рачинский С.А. Заметки о сельских школах. СПб., 1883. 123 с.
8. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 803. Оп. 12. Д. 4.
9. РГИА. Ф. 797. Оп. 51. 2 отд. 3 стол. 1881 год. Д. 926.
10. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 23.
11. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 4.
12. РГИА. Ф. 803. Оп. 1. Д. 20.
13. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 4.
14. РГИА. Ф. 803. Оп. 2. Д. 16.
15. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 23.
16. РГИА. Ф. 803. Оп. 10. Д. 210.
17. РГИА. Ф. 803. Оп. 3. Д. 21.
18. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 38.
19. РГИА. Ф. 803. Оп. 12. Д. 1.

References

1. *Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. Sobranie 3-e*. T. 4. (1887) [Complete collection of the Russian empire. Collection 3. Vol. 4.] St. Petersburg. 1267 p. (In Russian)
2. Ikonnikov, S.A. (2019) *Sluzhenie i material'noe obespechenie prihodskogo duhovenstva central'no-chnozemnykh gubernij Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX veka)* [Ministry and material support of the parish clergy of the central Chernozem provinces of Russia (the second half of the XIX – early XX century)]. Voronezh, Scientific Book Publ. 690 p. (In Russian)
3. Gizy, Yu.Yu. (2004) *Tserkovno-prihodskaya shkola Zapadnoi Sibiri kontsa XIX – nachala XX vv. : po materialam Tomskoi eparkhii. Diss. kand. ist. nauk* [The Parish School of Western Siberia in the Late 19th and Early 20th Centuries: Based on Materials from the Tomsk Diocese. Cand. Histor. Sci. Diss. Kemerovo. 267 p. (In Russian)]
4. Zhitenev, T.E. (2004) *Tserkovno-prihodskie shkoly v Rossii : 1884–1918 gg. Diss. kand. ist. nauk* [Parish schools in Russia, 1884–1918 : Dis. ... Cand. Histor. Sci.]. Moscow. 301 p. (In Russian)
5. Krutitskaya, E.V. (2004) *Cerkovno-prihodskie shkoly Rossii v konce XIX – nachale XX vv. Diss. kand. ist. nauk* [Parochial schools of Russia in the late XIX – early XX centuries. Cand. Histor. Sci. Diss.]. Moscow. 246 p. (In Russian)
6. Prokopenko, R.G. (2011) *Cerkovno-prihodskie shkoly v sisteme nachal'nogo narodnogo obrazovaniya v Rossii v XIX – nachale XX veka : na primere Stavropol'skoj gubernii. Diss. kand. ist. nauk* [Parochial schools in the system of primary public education in Russia in the 19th – early 20th century: on the example of the Stavropol province. Cand. Histor. Sci. Diss.]. Pyatigorsk. 200 p. (In Russian)
7. Rachinsky, S.A. (1883) *Zametki o sel'skikh shkolakh* [Notes on rural schools]. St. Petersburg. 123 p. (In Russian)
8. *Rossiiskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv* (RGIA) [Russian State Historical Archive]. F. 803. Op. 12. D. 4.
9. RGIA. F. 797. Op. 51. 2 ed. 3 table. 1881. D. 92b.
10. RGIA. F. 803. Op. 12. D. 23.
11. RGIA. F. 803. Op. 12. D. 4.
12. RGIA. F. 803. Op. 1. D. 20.
13. RGIA. F. 803. Op. 12. D. 4.
14. RGIA. F. 803. Op. 2. D. 16.
15. RGIA. F. 803. Op. 12. D. 23.
16. RGIA. F. 803. Op. 10. D. 210.
17. RGIA. F. 803. Op. 3. D. 21.
18. RGIA. F. 803. Op. 12. D. 38.
19. RGIA. F. 803. Op. 12. D. 1.

Поступила в редакцию 17.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 373.29

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_171.

**THE CONTRIBUTION OF THE CLERGY TO THE DEVELOPMENT
OF PUBLIC EDUCATION IN THE 1880S AND 1890S (USING THE EXAMPLE
OF THE PROVINCES OF EUROPEAN RUSSIA)**

Albina Yu. Tatarinceva¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹ *Cand. Psychol. Sci., Docent of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,
ORCID ID: 0009-0004-9081-9884, tel.: (473) 253-32-67, e-mail: Tatarinceva_30@mail.ru*

Abstract. The article examines the contribution of the Orthodox clergy to the development of primary public education in the first years after the publication of the “Regulations on Parish Schools” on July 13, 1884. Using the example of the provinces of European Russia, the author examines the numerical growth of church educational institutions and the problems that accompanied the spread of the network of public schools under the Orthodox Church. The article also focuses on the opposition to church schools by the local government bodies. The author concludes that, despite the challenges, the clergy made a significant contribution to the spread of primary public education in Russia.

Key words: Russian Orthodox Church, provinces of European Russia, parish schools, literacy schools, parish clergy.

Cite as: Tatarinceva, A. Yu. (2026) The contribution of the clergy to the development of public education in the 1880s and 1890s (using the example of the provinces of European Russia). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 171–176. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_171.

Received 17.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 908

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_177.

СОЗДАНИЕ И НАЧАЛО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БОРИСОГЛЕБСКОЙ ХЛЕБНОЙ БИРЖИ

Михаил Яковлевич Пащенко¹

*Филиал Воронежского государственного технического университета в городе Борисоглебске¹
Борисоглебск, Россия*

¹Кандидат исторических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин,
ORCID ID: 0009-0001-1701-093X, тел.: (473) 546-53-96, e-mail: Sojuz1922@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления хлебной биржи в городе Борисоглебске, являвшемся уездным центром Тамбовской губернии. Обозначены факторы, способствовавшие ее появлению в провинциальном городе. На основе архивных и опубликованных материалов показывается роль борисоглебского купечества, местной власти и министерства финансов Российской империи в создании хлебной биржи, прослеживается формирование ее органов управления и структурных подразделений. Анализируется начало деятельности Борисоглебской хлебной биржи, быстрыми темпами становившейся основным деловым центром города.

Ключевые слова: устав биржи, хлебная биржа, биржевой комитет, маклер, арбитражная комиссия, биржевые приемщики.

Для цитирования: Пащенко М.Я. Создание и начало деятельности Борисоглебской хлебной биржи // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 177–183. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_177.

Введение

Для всестороннего изучения отечественной истории, а именно рубежа XIX–XX вв., важен анализ специфики экономических процессов, проходивших в губерниях и уездах. Изменения в экономике, осуществлявшиеся как на всероссийском, так и на местном уровне, были обусловлены бурным развитием рыночного хозяйства. Реформы 1860–1870-х гг. привели к возникновению новых социально-экономических отношений.

За более чем трехсотлетнюю историю город Борисоглебск знал как периоды упадка, так и у бурного подъема. Особенно мощный из таких взлетов пришелся на последнюю треть XIX и начало XX в. В это время Борисоглебский уезд был одним из самых развитых центров зернового земледелия Тамбовской губернии (в частности, лидировал по производству, продаже и переработке зерна). Создание Грязе-Царицынской железной дороги, проходящей через Борисоглебск, превратило город в крупнейший центр транзитной торговли. Благодаря железной дороге Борисоглебский уезд и сам город получили широкий доступ как на внутренний рынок, так и к портам на Балтийском и Черном морях. Кроме того, новая железная дорога способствовала перемещению мукомольного производства из сел уезда в город, в котором началось строительство крупных мельниц с паровыми двигателями [14, с. 118].

Таким образом, большое количество зерна и муки скопилось в указанном населенном пункте. В результате потребовались оптимизация логистики, установка продажных цен. Значительный торгово-промышленный оборот города Борисоглебска, обширность прилегающего к нему плодородного земледельческого района породили необходимость в создании учреждения, способного гарантировать совершения торговых операций с хлебом и хлебными продуктами, а также сближение производителей хлеба с хлеботорговцами. Таким учреждением должна была стать хлебная биржа.

В статье рассматриваются условия возникновения и начало деятельности Борисоглебской хлебной биржи, ее влияние на регулирование хлеботорговых операций.

Результаты

В XIX в. Борисоглебский уезд Тамбовской губернии характеризовался развитым земледельческим хозяйством. Основными занятиями его жителей были обработка земли и сбыт аграрной продукции, т. е. они активно торговали хлебом, шерстью, салом, кожей. Торговля хлебом осуществлялась в течение года. Этому способствовало наличие огромных его запасов. Необходимо отметить, что цены на хлеб были стабильными, умеренными и выгодными для оптовых торговцев, которые и сами держали их на невысоком уровне [2, с. 14].

Центром хлебной торговли город Борисоглебск стал уже в первой половине XIX в. Хлеб туда свозили с дальних и ближних уездов как гужевым транспортом, так и по судоходной реке Вороне. Город был связан водным путем с портами Азовского и Черного морей посредством рек Ворона, Хопер, Дон. Поэтому хлеб на баржах доставлялся не только в другие российские губернии, но и через азовские порты [4, с. 130] за границу. С городской пристани, именуемой Хоперской, в начале 1860-х гг. отправлялось до «двух с половиной миллионов пудов зерна и муки» [12, с. 233]. Вместе с тем большое количество зерна и муки отправлялось из Борисоглебска сухопутно в Елец, Москву и другие населенные пункты. Ежегодный торговый оборот Борисоглебска составлял 2 млн рублей [2, с. 15].

Борисоглебский уезд в указанный период времени славился большими урожаями. Площадь уезда составляла 5 782 кв. версты [2, с. 7]. Почва была крайне плодородна (представляла собой тучный чернозем с глинистой подпочвой). По количеству пахотной земли (192 тыс. десятин) уезд принадлежал к числу крупнейших районов страны [7, с. 303].

В Борисоглебск привозили на базар хлеб из многих губерний – Воронежской, Саратовской и соседних местностей Донской области [12, с. 232]. Хлеб в виде зерна и муки направлялся во все концы России и за границу. Построенная на рубеже 1860–1870-х гг. Грязе-Царицынская железная дорога, проходящая через Борисоглебск, способствовала значительному возвышению города в торгово-промышленном отношении. Она дала мощный толчок развитию перерабатывающей промышленности. Борисоглебск в это время становится крупным центром мукомольного производства.

В городе работали три паровые мельницы. На улице Кирпичной в 1894 г. была пущена в ход мельница купца Дмитрия Ефимовича Мягкова [5, ст. 2209], по оснащенности занимавшая одно из ведущих мест в губернии. С каждым годом количество муки, смолотой на ней, постоянно увеличивалось. Мельница братьев Гавриловых, расположенная на углу Кирпичной и Хоперской улиц, была одним из крупных мукомольных предприятий города: на ней перерабатывалось около 1,5 млн пудов зерна в год и работало более 100 человек. На улице Хоперской с 1883 г. функционировала мельница, построенная борисоглебскими купцами 2-й гильдии Андреем Фомином Рыжковым и Семеном Владимировичем Кочергиным. Она производила более 200 тыс. пудов муки в год. Ее обслуживал 51 человек. В 1890 г. основное здание обзавелось пристройкой. После пожара 1897 г. для восстановления здания и обеспечения его бесперебойной работы купцы вынуждены были привлечь компаньонов, поэтому в городе появилось «Первое товарищество паровой вальцевой мельницы». В архивных документах отмечено, что оно существовало уже в конце 1897 г., а мельница начала функционировать в 1898 г. [8, л. 29–30]. Число работников составляло около сотни человек.

Часть мельниц располагалась в уезде, например, мельницы Н.А. Хренниковой на реке Вороне в Больше-Грибановской волости, Н.А. Дундуковой-Корсаковой в селе Александровка Андреевской волости, Д.Е. Мягкова на реке Хопер в Борисоглебско-Пригородной волости. Две мельницы принадлежали

В.М. Петрово-Соловово. Одна из них находилась близ имения Вязовка Заполатовской волости, другая – возле села Заполатово той же волости. В.А. Хренникову принадлежала мельница в селе Малая Грибановка, на ней трудилось 40 рабочих. В 1899 г. купеческий сын Е.Д. Мягков запустил крупную паровую мельницу вблизи железнодорожной станции Терновка в Борисоглебском уезде [6, ст. 1922], задействовав 60 рабочих.

Мукомольное производство в Борисоглебске на рубеже XIX–XX вв. становится главной высокотехнологичной отраслью перерабатывающей промышленности. Количество хлеба, отправляемого по железной дороге, доходило до 15 млн пудов; местные банки делали 100-миллионные обороты ежегодно. За 1898 г. на станцию Борисоглебск прибыло 3 млн 97 тыс. 870 пудов хлебных грузов, а отправлено 4 млн 434 тыс. 950 пудов. Только муки пшеничной было вывезено 2 млн 446 тыс. 862 пуда [12, с. 219]. Хлеб в зерне и муке в это время являлся важнейшим товарным грузом и составлял 32 % от объема всех железнодорожных грузовых перевозок [16, с. 243].

В конце XIX в. в городе проживало более 22 тыс. человек [13, л. 1]. Прослойка жителей, занимавшихся торговлей хлебом, была значительной.

Под влиянием указанных факторов во второй половине 1890-х гг. среди лиц, имеющих отношение к торговле и промышленности Борисоглебска, начинает активно обсуждаться вопрос об открытии биржи. В это время биржи уже работали в таких достаточно близких к Борисоглебску городах, как Орел, Елец, Воронеж; борисоглебские торгово-промышленные круги обладали объективной информацией об их эффективной деятельности. Главным инициатором открытия в городе биржи стал управляющий Борисоглебского отделения Государственного банка надворный советник Павел Филиппович Одарченко (1862–1930) [1, с. 94]. Он был выпускником Харьковского университета, образованным человеком своего времени: владел несколькими иностранными языками, увлекался изучением истории и культуры России и европейских стран. Он также был блестящим финансистом.

После того как П.Ф. Одарченко получил должность управляющего отделением Государственного банка в Борисоглебске, он подробно изучил экономическое положение города и стал регулярно проводить встречи с представителями местной власти, борисоглебскими купцами и промышленниками. В их лице он нашел союзников и начал активно ратовать за создание в городе биржи. При его непосредственном участии была сформирована инициативная группа, в которую вошли наиболее видные представители торгово-промышленных кругов Борисоглебска. Она обратилась в городскую думу с просьбой о возбуждении ходатайства перед правительством об утверждении устава биржи. На заседании думы 5 июня 1897 г. была избрана комиссия для рассмотрения проекта данного устава. 21 июля одобренный комиссией проект был согласован с думой. Документы направили в Санкт-Петербург, в Министерство финансов Российской империи.

С ходатайством первым, как и было положено, ознакомился министр финансов Сергей Юльевич Витте и серьезно отнесся к желанию торгово-промышленных кругов Борисоглебска учредить в городе

биржу. Проблемы российских производителей зерна и мукомолов были в то время в поле зрения правительства. В министерстве понимали, что биржи становятся надежной опорой для производителей зерна и его торговцев.

С.Ю. Витте был хорошо осведомлен о положении дел в Тамбовской губернии. Он владел исчерпывающей информацией об экономическом состоянии Борисоглебского уезда в целом и о самом городе Борисоглебске в частности. Министр знал, что торговля хлебом является приоритетным занятием купечества в данном населенном пункте, поэтому, как мы указывали выше, он внимательно ознакомился с проектом устава биржи (отметим, что изучение документов такого рода было обязательным делом для министра). В случае положительного заключения документ направляли на подпись императору. Для принятия окончательного решения С.Ю. Витте поручил директору департамента торговли и мануфактур Владимиру Ивановичу Ковалевскому тщательно проработать вопрос. С.Ю. Витте высоко ценил В.И. Ковалевского, являющегося, по мнению государственного деятеля, «человеком весьма талантливым, чрезвычайно способным» [3, с. 236]. Под руководством Владимира Ивановича была разработана широкомасштабная программа торгового и промышленного развития России на длительный период. Академик Н.И. Кузнецов так отзывался о работе Ковалевского: «Вся деятельность Владимира Ивановича отмечена чертами яркого таланта, живой инициативы, редкой по разносторонности эрудицией и необыкновенной трудоспособностью. Обладая даром воодушевить своих сотрудников и собеседников, Владимир Иванович в каждом деле львиную долю работы брал на себя» [9, с. 4]. Благодаря высокому уровню интеллекта, исключительным организаторским способностям и колоссальной работоспособности он получил в сжатые сроки объективную информацию о состоянии дел в Борисоглебске и на ее основе сформулировал предложения министру финансов, касающиеся проекта устава новой биржи. Его доводы были приняты. Ходатайство Борисоглебской городской думы об утверждении проекта устава биржи «не было уважено министерством» из-за того, что проект подразумевал учреждение товарной биржи и не соответствовал местным потребностям [10, с. 4]. Министерство предложило переработать проект и создать в Борисоглебске специальную хлебную биржу по образцу недавно учрежденной в городе Воронеже. В Борисоглебске ответственно отнеслись к исполнению замечаний. В мае 1899 г. новый проект был направлен на утверждение в Министерство финансов Российской империи. С.Ю. Витте снова поручил В.И. Ковалевскому изучить документ. Чиновник вместе со своими сотрудниками тщательно проверил полученный проект и внес в него ряд изменений. В качестве образцов для подражания были взяты уставы Санкт-Петербургской Калашниковской и Московской хлебных бирж.

После корректировки проект устава Борисоглебской хлебной биржи был направлен министром финансов императору Николаю II, который утвердил его 6 ноября 1899 г. Первый параграф устава гласил: «Хлебная биржа г. Борисоглебска учреждается с целью облегчения посегителями биржи оборотов по торговле хлебом и хлебными продуктами, а также для сближения сельских хозяев с хлеботорговцами»

[15, с. 3]. Согласно уставу, биржа состояла в ведении Министерства финансов Российской империи, а именно департамента торговли и мануфактур [15, с. 3].

20 августа 1900 г. состоялось учредительное собрание (председателем на нем был городской голова Дмитрий Алексеевич Гаврилов [1, с. 131]), на котором выбирали членов биржевого комитета (9 человек). Часть лиц, принявших участие в выборах, высказала сомнения в том, что они были правильно проведены. 17 сентября 1900 г. проводятся повторные выборы. Председателем биржевого комитета становится Ефим Дмитриевич Мягков, заместителем председателя – Алексей Михайлович Злобин. Старшинами комитета были избраны Иосиф Иванович Волостных, Матвей Евстафьевич Юрьев, Василий Никифорович Фролов, Александр Иванович Рыжков, Василий Иванович Чибриков, Иван Васильевич Попов, Иван Михайлович Каверин, являвшиеся наиболее влиятельными представителями торгово-промышленной элиты города. На этом же собрании было принято решение установить членские взносы. Была избрана также ревизионная комиссия в составе трех членов: Дмитрия Алексеевича Гаврилова, Степана Андреевича Жевандрова и Ивана Афанасьевича Латышева.

29 октября 1900 г. состоялось очередное собрание, на котором были утверждены разработанные биржевым комитетом документы: инструкция для маклеров, правила издания бюллетеней, смета на 1901 г., размеры штрафов и распределение биржевых собраний. Собрание избрало и представило на утверждение министерства четырех маклеров: П.К. Шутко, Н.К. Погорского, В.Т. Скомарохова и П.А. Позднякова. Отдел торговли министерства утвердил данные кандидатуры. П.А. Поздняков по личным причинам отказался от выполнения предлагаемых обязанностей и не был зачислен в число биржевых маклеров. Павел Корнеевич Шутко был назначен старшим биржевым маклером. В этой должности он проработает до революционных событий 1917 г.

31 декабря 1900 г. в нанятом для биржи помещении в доме наследников Долговых произошло торжественное открытие Борисоглебской хлебной биржи. Был отслужен молебен, на котором присутствовали члены новой организации, представители города, администрации и банков. После него председатель биржевого комитета Е.Д. Мягков обратился с речью, в которой охарактеризовал роль биржи как учреждения и ее значение для Борисоглебска. Он отметил, что большинство смотрит на биржу с узкой, коммерческой, точки зрения, т. е. как на официальное справочное бюро, предоставляющее сведения о ценах и запасах хлеба; как на орган для регистрации различных торговых сделок посредством записи их в маклерские книги с целью придания им точности и определенности [10, с. 5]. Председатель указал, что в глазах этого большинства биржевые комитеты и учреждаемые при них арбитражные комиссии играют роль посредников, третейских судей при разборе всякого рода недоразумений, возникающих во время торговых сделок [10, с. 5] и при этом нередко упускается другая сторона биржи: биржи могут оказывать на торговый класс воспитательное воздействие, так как приучают его бережно, с умом относиться к финансовой политике правительства, дают

возможность осознать тесную связь местных интересов и государственных, проводимых высшими органами власти мероприятий и положения дел на местах [10, с. 5]. По мнению Е.Д. Мягкова, широкое понимание национально-финансовой политики послужит укреплению экономического могущества страны (таковы истинный смысл биржи и действительное назначение биржевых комитетов). Он высказал пожелание, чтобы Борисоглебская хлебная биржа явилась органом, выполняющим воспитательную и укрепляющую функции; выразил надежду, что местное общество поддержит на первых порах молодое учреждение; заявил, что «мы не закрываем глаза на действительное положение вещей и не отрекаемся от могущих быть с нашей стороны ошибок и промахов» [10, с. 5]. В заключение своего выступления председатель поздравил присутствующих с открытием биржи и предложил послать приветственные телеграммы лицам, которым Борисоглебская хлебная биржа обязана своим существованием: министру финансов России С.Ю. Витте, директору департамента торговли и мануфактур В.И. Ковалевскому и инициатору ее открытия – бывшему управляющему Борисоглебским отделением Государственного банка П.Ф. Одарченко. Это предложение было встречено бурными аплодисментами; через некоторое время от этих лиц были получены ответные телеграммы.

Согласно уставу, биржевой год начинался с первого января, а потому каждый, кто желал постоянно посещать биржу, обязан был в течение декабря письменно заявить о том биржевому комитету и внести определенную сумму, направляемую на содержание биржи, с указанием своего имени, фамилии и звания. Причисление к Борисоглебскому биржевому обществу новых членов производилось биржевым комитетом. Количество членов Борисоглебской хлебной биржи в 1900–1901 гг. составляло 140 человек [10, с. 23–24].

В течение первого года существования биржевым комитетом было проведено восемь общих собраний, на которых были приняты важные решения, обусловившие эффективную деятельность биржи. Была проведена большая работа по формированию ее структурных подразделений. Одним из важных документов, утвержденных комитетом, стала инструкция для маклеров. Правильная организация работы маклеров придавала биржевым сделкам нотариальный характер, т. е. точность и определенность. Согласно инструкции, биржевые маклеры могли совершать сделки не только с членами новой организации, что отличало биржу Борисоглебска от других подобных структур.

Биржевым комитетом были разработаны правила издания и форма бюллетеней биржи. Было принято решение выпускать их два раза в неделю для того, чтобы заинтересованные лица получали необходимую информацию о ценах на продукты, котирующиеся на местной бирже. Издавались бюллетени биржевыми маклерами под контролем биржевого комитета. В обмен на свои бюллетени биржа получала бюллетени из Санкт-Петербургской, Ливавской, Ревельской, Воронежской, Елецкой, Саратовской, Самарской, Казанской, Орловской и Царицынской бирж. Информация о движении хлебных грузов два

раза в месяц поступала также из Борисоглебского железнодорожного элеватора.

Руководствуясь положением устава, биржевой комитет сформировал арбитражную комиссию и утвердил инструкцию, регулирующую ее действия. 15 июля 1901 г. на общем собрании членов биржи были представлены ходатайство об учреждении при организации указанной комиссии и проект инструкции. Ходатайство собранием было одобрено и отправлено на утверждение в Министерство финансов Российской империи, которое состоялось 14 августа [10, с. 13]. На общем собрании 17 сентября были избраны 9 человек из состава биржевого общества, которые должны были помогать 9 членам комитета.

На первом заседании данной комиссии, состоявшемся 24 сентября 1901 г., ее председателем избрали А.И. Рыжкова. Его заместителями стали И.В. Попов и В.Н. Фролов, а старшинами – И.И. Волостных, М.Е. Юрьев, В.М. Чибриков, И.М. Каверин, Е.Д. Мягков, А.М. Злобин, А.Т. Болховитин, В.А. Хренников, М.И. Ермолин, И.А. Латышев, А.И. Волостных, В.И. Мягков, И.Я. Танасенко, С.А. Жевандров, А.В. Аблесимов [10, с. 26]. С момента своего создания и до конца года в арбитражную комиссию поступило семь дел. Четыре завершилось примирением, два были отклонены по формальным причинам, по одному из-за неявки ответчика вынесено заочное решение. Чаще всего в комиссию обращались из-за того, что были неточно сформулированы условия заключения сделок. Арбитражная комиссия обратила внимание на необходимость при оформлении сделки биржевыми маклерами требовать от сторон подробного составления маклерской записки и точного следования инструкции для маклеров. Эти маклеры после заключения сделки обязаны были немедленно вручить каждому из договорившихся (даже и без их требования) четко написанную записку, «содержащую в себе все подробности заключенного дела» [15, с. 21].

В основу деятельности биржевого комитета был положен принцип ротации. По истечении одного года со дня образования комитета из числа его членов выбывали по жребию трое и на их место избирались три новых члена. В следующем году эта процедура повторялась. На третий год выбывают председатель, его заместитель и один из членов из первоначально избранных. При этом новый председатель и его заместитель выбираются в установленном порядке. В 1902 г. из числа членов биржевого комитета выбыли по жребию И.И. Волостных, А.И. Рыжков, И.М. Каверин. По собственному желанию комитет покинул М.Е. Юрьев. На общем собрании, состоявшемся 17 марта 1902 г., в состав биржевого комитета были избраны Н.А. Волостных, П.Г. Мордвинцев, В.А. Хренников и Е.Д. Девятков. В связи с отъездом из города председателя комитета Е.Д. Мягкова для пополнения комитета общим собранием 5 июня в его состав был включен М.А. Гаврилов [11, с. 3]. В результате ротации состав биржевого комитета обрел следующий вид: председатель – А.М. Злобин; старшины – В.Н. Фролов, В.М. Чибриков, И.В. Попов, Н.А. Волостных, П.Г. Мордвинцев, В.А. Хренников, И.Е. Девятков и М.А. Гаврилов. Непременным членом биржевого комитета являлся старший маклер П.К. Шутко. Алексей Михайлович Злобин занял должность председателя из-за того, что Е.Д. Мягков,

как уже отмечалось, покинул ее до срока, на который он был избран [11, с. 3].

Количество членов биржевого общества в 1902 г. увеличилось по сравнению с 1901 г. на 55 человек и составило 195 человек. Это объяснялось тем, что как местным хлеботорговцам, так и хлеботорговцам из соседних уездов стало ясно, что данный комитет играет полезную роль (в частности, упорядочил хлебную торговлю, работая совместно с арбитражной комиссией). Биржевой комитет предпринял меры, направленные на расширение своего помещения с целью создания более комфортных условий для хлеботорговцев: теперь к нему была присоединена большая комната, которая до этого являлась чайным залом гостиницы Г.П. Калюкина (этот человек являлся арендатором дома наследников К.Н. Долгова).

Биржевые собрания, кроме членов биржевого общества, посещали в 1902 г. и посторонние лица в количестве 3 021 человек [11, с. 5].

Биржевым комитетом в 1902 г. было проведено пять общих собраний, на которых рассматривались вопросы создания более благоприятных условий для работы биржи. Был принят ряд постановлений, имеющих первостепенное значение. Борисоглебская биржа присоединилась к ходатайству других бирж об отмене синдиката страховых обществ. В конце 1901 г. благодаря соглашению всех страховых обществ были изданы новые, более «стеснительные» условия страхования. Согласно новому страховому тарифу, Борисоглебку была назначена большая надбавка: на движимое имущество – 20 %; на хлеб и другие товары в деревянных строениях – 30 %, в каменных строениях – 50 %. Как следствие введения таких тарифов, последовали жалобы и протесты (требовали отменить новые правила). Биржевой комитет присоединился к ходатайству комитета из Ростова-на-Дону и со своей стороны обратился в отдел торговли Министерства финансов с просьбой об отмене соглашения страховых обществ и об уменьшении для Борисоглебска тарифной ставки по страхованию имущества. Отдел торговли не спешил реагировать на данное обращение; все, что сделали страховые общества, – это перевели Борисоглебск из 5-го в 4-й тарифный класс, т. е. разрешили скидку, не превышающую 10–15 %. Борисоглебский биржевой комитет же в ответ на это предложил учредить в Борисоглебске городское взаимное страховое общество, которое бы могло без взимания больших процентов обеспечивать страхователей необходимыми услугами.

Для обеспечения полноценной работы биржи потребовалось увеличить количество маклеров. До 1902 г. их было трое. На общем собрании членов биржи, состоявшемся 29 сентября 1902 г., решили увеличить число маклеров до 10 человек. На этом же собрании были предварительно избраны еще 4 человека (В.В. Аблесимов, С.П. Пресняков, И.С. Алленых и И.А. Астров). Все эти лица были утверждены отделом торговли Министерства финансов Российской империи и зачислены в биржевые маклеры. По состоянию на 1 января 1903 г. институт маклеров Борисоглебской биржи состоял из 7 человек: старшего маклера П.К. Шутко, маклеров В.Т. Скоморохова, Н.К. Погорского, И.С. Алленых, И.А. Астрова, С.П. Преснякова и В.В. Аблесимова. Последний, являвшийся потомственным дворянином, был

утвержден министром финансов с высочайшего соизволения [11, с. 8].

Биржевой комитет по прошествии времени пришел к выводу о необходимости внесения изменений в инструкцию, регулирующую деятельность арбитражной комиссии. Последняя должна была более оперативно и в полном объеме рассматривать все возникающие споры и недоразумения. Первоначально, согласно шестому параграфу инструкции, данная комиссия решала споры лишь с письменного согласия конфликтующих сторон. Члены комитета заключили, что комиссии необходимо предоставить право вникать в дело и по заявлению одной из недовольных сторон. Это должно было способствовать обузданию лиц, неразборчивых в средствах достижения своих целей, и избавить тем самым общество от обмана и спекуляций. Ходатайство биржевого комитета о необходимости внесения изменений в шестой параграф было поддержано министром финансов и утверждено им 18 ноября 1902 г. После этого арбитражная комиссия стала заниматься спорами и недоразумениями, возникающими по торговым сделкам, заключенными как членами биржевого общества между собой, так и представителями борисоглебского биржевого общества с лицами, не состоящими в таковом, с письменного согласия спорящих сторон, а также по заявлению одной стороны. В последнем случае решение комиссии доводилось до сведения лица, не соглашавшегося ранее на рассмотрение проблемы в комиссии, и лишь после письменного признания этим человеком данного решения оно приобретало обязательную силу для обеих сторон.

Имеющиеся документы о деятельности арбитражной комиссии свидетельствуют о постепенном возрастании значения биржи. Работа арбитражной комиссии способствовала упорядочению местной хлебной торговли. На общем собрании ее членов, состоявшемся 29 сентября 1902 г., был поднят вопрос о необходимости утверждения при ней института биржевых приемщиков (при совершении сделок на бирже покупатели часто не видели покупаемого товара, из-за чего часто впоследствии возникали конфликтные ситуации; указанные приемщики должны были способствовать устранению различных недоразумений как при совершении сделок, так и при расчетах) и выработки инструкции для них [11, с. 18]. Предложение было передано на рассмотрение биржевому комитету. Он разработал инструкцию и направил ее министру финансов.

В 1902 г. биржевой комитет сотрудничал с представителями Юго-Восточной железной дороги. С началом осеннего торгового сезона на станции Борисоглебск и других образовались очереди на погрузку хлеба, которые все увеличивались. Полуторамесячное ожидание погрузки, допущенное руководством Юго-Восточной дороги, привело к тому, что продажа хлеба в какой-то момент прекратилась. Ряд солидных фирм из Петербурга, Рыбинска, Нижнего Новгорода, Ярославля и других городов прислал в Борисоглебск своих представителей с целью закупки больших партий хлеба, но, узнав об очереди, от покупок отказывались. В результате все местные производители хлеба, промышленники и торговцы понесли серьезные убытки, наблюдался недобор выручки [11, с. 41].

Биржевой комитет решил построить на станции удобное помещение для выгрузки приходящего в

Борисоглебск хлеба. Отношения с железной дорогой у биржевого комитета были непростыми. В 1902 г. в комитет поступило пять заявлений с просьбой о производстве экспертизы [11, с. 25]. В основном в этих заявлениях говорилось о порче хлеба во время доставки по железной дороге осенью и зимой (на дороге не имелось в достаточном количестве удобных складских помещений и брезентов для покрытия; хлеб на станциях загружался порой очень долго). Служащие на железной дороге люди часто рьяно отстаивали интересы компании, из-за чего отказывались подписывать протоколы и не разрешали проводить экспертизу.

В поле зрения комитета также оказались вопросы подготовки кадров. Его члены обратили внимание на то, что в городе отсутствует заведение, где можно было получить коммерческое образование. Недостаток специалистов с таким образованием тормозил развитие торговых предприятий. Комитет предложил биржевому обществу проявить инициативу и ходатайствовать об открытии в Борисоглебске коммерческого училища.

О том, что с годами деятельность биржи становилась все более активной, свидетельствовало увеличение занимаемого ею помещения. В арендуемом здании биржевой комитет занимал два больших зала, соединенных коридором, а остальные комнаты сдавались маклерам под их конторы. Канцелярия биржевого комитета с 1 октября 1902 г. располагалась в помещении, сдаваемом ранее Борисоглебскому товариществу сельских хозяев [11, с. 27]. Высокая арендная плата наводила на мысль о необходимости приобретения своего здания или о постройке отдельного.

Выводы

Торгово-промышленные круги Борисоглебска прекрасно осознавали потребность города в создании специализированной торговой площадки, на которой

можно было осуществлять сделки, связанные с хлебом. В результате была открыта специализированная биржа. Важную роль в открытии Борисоглебской хлебной биржи сыграло Министерство финансов Российской империи, особенно его структурное подразделение – департамент торговли и мануфактур. Новая организация способствовала установлению строгого и четкого порядка совершения операций; значительно уменьшилось количество недобросовестных торговцев, разного рода перекупщиков, манипулирующих ценами. Статистические отчеты стали предельно ясными. Биржевой комитет вывел на должный уровень информационное обеспечение торгового закупок сделок. В бюллетене, выпускаемом биржей два раза в неделю, содержались сведения о ценах на товары, котирующиеся в организации.

Хлебная биржа почти сразу стала деловым центром города Борисоглебска. Биржевой комитет сумел в сжатые сроки сформировать ее структурные подразделения. Слабые места, обнаружившиеся у них в ходе работы, устранялись благодаря оперативному внесению необходимых изменений и дополнений. Биржевой комитет установил деловые отношения с управлением Юго-Восточной железной дороги; члены комитета выступили инициаторами создания в городе среднего коммерческого училища (недостаток специалистов коммерческого дела негативно сказывался на деятельности торговых предприятий). Биржа была крайне востребована. Она стала главной опорой борисоглебских производителей зерна, его покупателей и местных мукомолов.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Адрес-календарь служащих в Тамбовской губернии лиц на 1897 год. Тамбов, 1897. 210, XIV с.
2. Валигина К.О. Массовые источники по истории реформы 19 февраля 1861 г. в Тамбовской губернии (опыт количественного анализа структуры наделов и платежей) : дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2015. 208 с.
3. Витте С.Ю. Избранные воспоминания (1849–1911). М. : Мысль, 1991. 719 с.
4. Военно-статистическое обозрение Российской империи, издаваемое по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального штаба. Т. 13, ч. 1. Тамбовская губерния. СПб., 1851. 146 с.
5. Вся Россия. Русская книга промышленности, торговли, сельского хозяйства и администрации. Адрес-календарь Российской империи. Т. 2. СПб., 1897. Ст. 2209.
6. Вся Россия. Русская книга промышленности, торговли, сельского хозяйства и администрации. Адрес-календарь Российской империи. СПб., 1902. Отд. VI. Ст. 1922.
7. Географически-статистический словарь Российской империи / сост. П. Семенов. СПб., 1863. Т. 1. 716 с.
8. Государственный архив Тамбовской области. Ф. 46. Оп. 1. Д. 1941.
9. Исаев В.А. В.И. Ковалевский : имени его почти не знают... // Первое сентября. 2008. № 4.
10. Отчет о деятельности Биржевого комитета Борисоглебской хлебной биржи за 1900–1901 гг. Борисоглебск, 1902. 28 с.
11. Отчет о деятельности Биржевого комитета Борисоглебской хлебной биржи за 1902 г. Борисоглебск, 1903. 48 с.
12. Родзевич А.И. Спутник пассажира по юго-восточным дорогам. Выпуск III. Орловско-Грязенская и Грязе-Царицынская линии. М., 1900. 338 с.
13. Российский государственный исторический архив. Ф. 753. Оп. 174. Д. 1353.
14. Рябикина Н.В. Участие торговых домов в мукомольной отрасли производства в Тамбовской губернии в начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Вып. 9 (149). С. 118–128.
15. Устав хлебной биржи г. Борисоглебска с инструкцией для маклеров, состоящих при ней, правил порядка котировки цен и форме бюллетеней. Борисоглебск, 1916. 26 с.
16. Чупров А.И. Железнодорожное хозяйство. М., 1910. Т. 2. 632 с.

References

1. *Adres-kalendar' sluzhashchikh v Tambovskoi gubernii na 1897 god* (1897) [Address-Calendar of Employees in Tambov Governorate for the Year 1897]. Tambov. 210, XIV p. (In Russian)
2. Valegina, K.O. (2015) *Massovye istochniki po istorii reformy 19 fevralya 1861 g. v Tambovskoi gubernii (opyt kolichestvennogo analiza struktury nadelov i platezhei)*. Diss. kand. ist. nauk [Mass Sources on the History of the Reform of February 19, 1861, in Tambov Governorate (An Attempt at Quantitative Analysis of Land Allotment and Payment Structures). Cand. Histor. Sci. Diss.]. St. Petersburg. 208 p. (In Russian)
3. Vitte, S.Yu. (1991) *Izbrannye vospominaniya (1849–1911)* [Selected Memoirs (1849–1911)]. Moscow, Mysl' publ. 719 p. (In Russian)
4. *Voenno-statisticheskoe obozrenie Rossiiskoi imperii, izdavaemoe po Vysochaishemu poveleniyu pri 1-m otdelenii Departamenta General'nogo shtaba. T. 13, ch. 1. Tambovskaya guberniya* (1851) [Military-Statistical Survey of the Russian Empire, Published by Supreme Order at the 1st Department of the General Staff Directorate. Vol. 13. Part 1. Tambov Governorate]. St. Petersburg. 146 p. (In Russian)
5. *Vsya Rossiya. Russkaya kniga promyshlennosti, trgovli, sel'skogo khozyaistva i administratsii. Adres-kalendar' Rossiiskoi imperii. T. 2* (1897) [All Russia. Russian Book of Industry, Trade, Agriculture, and Administration. Address-Calendar of the Russian Empire. Vol. 2]. St. Petersburg. St. 2209. (In Russian)
6. *Vsya Rossiya. Russkaya kniga promyshlennosti, trgovli, sel'skogo khozyaistva i administratsii. Adres-kalendar' Rossiiskoi imperii* (1902) [All Russia. Russian Book of Industry, Trade, Agriculture, and Administration. Address-Calendar of the Russian Empire]. St. Petersburg. Otd. VI. St. 1922. (In Russian)
7. Semenov, P. (ed.) (1863) *Geograficheski-statisticheskie slovar' Rossiiskoi imperii* [Geographical-Statistical Dictionary of the Russian Empire]. St. Petersburg. T. 1. 716 p. (In Russian) Vol. 1?
8. Gosudarstvennyi arkhiv Tambovskoi oblasti [State Archive of Tambov Oblast]. F. 46. Op. 1. D. 1941.
9. Isaev, V.A. (2008) V.I. Kovalevskii: imeni ego pochti ne znayut... [V.I. Kovalevsky: His Name is Almost Unknown...]. *Pervoe sentyabrya*. (4). (In Russian)
10. *Otchet o deyatel'nosti Birzhevogo komiteta Borisoglebskoi khlebnoi birzhi za 1900–1901 gg.* (1902) [Report on the Activities of the Exchange Committee of the Borisoglebsk Grain Exchange for 1900–1901]. Borisoglebsk. 28 p. (In Russian)
11. *Otchet o deyatel'nosti Birzhevogo komiteta Borisoglebskoi khlebnoi birzhi za 1902 g.* (1903) [Report on the Activities of the Exchange Committee of the Borisoglebsk Grain Exchange for 1902]. Borisoglebsk. 48 p. (In Russian)
12. Rodzevich, A.I. (1900) *Sputnik passazhira po yugo-vostochnym dorogam. Vyp. III. Orlovsko-Gryazenskaya i Gryaze-Tsaritsinskaya linii* [Passenger's Companion on the Southeastern Railways. Issue III. Orel-Gryazi and Gryazi-Tsaritsyn Lines]. Moscow. 338 p. (In Russian)
13. *Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv* [Russian State Historical Archive]. F. 753. Op. 174. D. 1353.
14. Ryabikina, N.V. (2015) Uchastie torgovykh domov v mukomol'noi otrasli proizvodstva v Tambovskoi gubernii v nachale XX v. [Participation of Trading Houses in the Milling Industry of Tambov Governorate in the Early 20th Century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki*. 9 (149), 118–128. (In Russian)
15. *Ustav khlebnoi birzhi g. Borisoglebska s instruktsiei dlya maklerov, sostoyashchikh pri nei, pravil por-yadka kotirovki tsen i forme byulletnei* (1916) [Charter of the Grain Exchange of the City of Borisoglebsk with Instructions for Brokers Attached Thereto, Rules for the Procedure of Price Quotation, and Form of Bulletins]. Borisoglebsk. 26 p. (In Russian)
16. Chuprov, A.I. (1910) *Zheleznodorozhnoe khozyaistvo* [Railway Economy]. Moscow. T. 2. 632 p. (In Russian) Vol. 2?

Поступила в редакцию 23.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 908

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_177.

CREATION AND LAUNCH OF THE BORISOGLEBSK GRAIN EXCHANGE

Mikhail Ya. Pashchenko¹Branch of the Voronezh State Technical University in Borisoglebsk¹
Borisoglebsk, Russia¹Cand. Histor. Sci., Docent of the Department of Natural Sciences,
ORCID ID 0009-0001-1701-093X, tel.: (473) 546-53-96, e-mail: Sojuz1922@yandex.ru

Abstract. The article examines the process of establishing a grain exchange in the city of Borisoglebsk, which was a district center of Tambov Governorate. It identifies the factors contributing to its emergence in a provincial town. Based on archival and published materials, the study reveals the role of the Borisoglebsk merchant class, local authorities, and the Ministry of Finance of the Russian Empire in creating the grain exchange, tracing the formation of its governing bodies and structural divisions. The initial activities of the Borisoglebsk Grain Exchange, which rapidly became the main business center of the city, are analyzed.

Key words: exchange charter, grain exchange, exchange committee, broker, arbitration commission, exchange receivers.

Cite as: Pashchenko, M.Ya. (2026) Creation and launch of the Borisoglebsk Grain Exchange. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 177–183. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_177.

Received 23.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_184.

ДЕПУТАТЫ I ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДУМЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ОТ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В ИСТОРИИ «ВЫБОРГСКОГО ВОЗЗВАНИЯ» И ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Денис Васильевич Щукин¹, Илья Романович Калитин²

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина^{1, 2}

Елец, Россия

¹Кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия,
ORCID ID: 0000-0001-9785-4448, тел.: (47467) 6-02-37, e-mail: dionysios@yandex.ru

²Исследователь, e-mail: HiKKimo210986@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется реакция политических партий России начала XX в. на «Выборгское воззвание», которое стало для них одним из вызовов времени, когда пришлось определить свою позицию не только по поводу роспуска I Государственной Думы Российской империи, но и по отношению к самому обращению её депутатов в ответ на это. Анализ широкого спектра исторических материалов, эго-документов позволил проанализировать различные точки зрения региональных (губернских) представителей политического пространства России начала XX в. на данное историческое событие политической повседневности исследуемого периода. На примере анализа реакции народных избранников I Государственной Думы, представителей Орловской губернии М.А. Стаховича и Ф.В. Татаринова иллюстрируется развитие самого политического пространства России начала XX в., роли в нём региональных представителей и различий в позициях в отношении допустимости тех или иных политических действий.

Ключевые слова: Российская империя, I Государственная Дума, «Выборгское воззвание», Орловская губерния, М.А. Стахович, Ф.В. Татаринов, парламент.

Для цитирования: Щукин Д.В., Калитин И.Р. Депутаты I Государственной Думы Российской империи от Орловской губернии в истории «Выборгского воззвания» и политической повседневности России начала XX века // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 184–189. DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_184.

Введение

Роспуск I Государственной Думы 9 июля 1906 г. стал важным событием в истории становления и развития института российского парламентаризма. Бывшие депутаты встали перед необходимостью выбора стратегии дальнейших политических действий. Одной из таких стратегий стало так называемое обращение от 9 июля 1906 г. «Народу от народных представителей», начинавшееся словами: «Указом 8-го июля Государственная Дума распущена. Когда вы избрали нас своими представителями, вы поручили нам добиваться земли и воли...» [10, с. 323]. Воззвание содержало призыв к пассивному сопротивлению

граждан: «Граждане! Стойте крепко за погрязшие права народного представительства, стойте за Государственную Думу. ... правительство не имеет права без согласия народного представительства ни собирать налоги с народа, ни призывать народ на военную службу. А потому теперь, когда правительство распустило Государственную Думу, вы вправе не давать ему ни солдат, ни денег. Если же правительство, чтобы добыть себе средства, станет делать займы, то такие займы, заключенные без согласия народного представительства, отныне недействительны и русский народ никогда не признает и платить по ним не будет» [10, с. 323–324]. Однако составленное и подписанное значительной группой депутатов I

Государственной Думы обращение, вошедшее в историю России как «Выборгское воззвание», было не актом гражданского неповиновения, а ярким политическим заявлением своего времени, появившимся в условиях, когда возможности народных представителей реагировать на действия власти были весьма ограниченными. При этом политическим партиям в России пришлось определять свою позицию не только по поводу роспуска I Государственной Думы, но и по отношению к самому воззванию.

Результаты

Характер настроений и спектр чувств народных избранников I Государственной Думы по поводу её роспуска достаточно неплохо передан в их воспоминаниях. Так, бывший депутат данной думы от Санкт-Петербурга, член партии «Народная свобода» Максим Моисеевич Винавер охарактеризовал моральное состояние группы трудовиков, встретившихся ему на пересечении Надеждинской и Знаменской улиц в городе, в контексте вышеуказанных событий словами: «... бредущие куда-то с весьма унылым видом» [1, с. 13]. Характерна и фраза одного из лидеров трудовиков Ивана Васильевича Жилкина, который на фоне остальных имел наиболее горестное выражение лица. Он сказал: «Ну, теперь уж мы за одно – ведите...»; однако на эти слова Максим Моисеевич ответил, что уже поздно, и добавил, что им оставались лишь «... горестное сожаление о былом и сознание, что на сей раз все кончено» [1, с. 13]. Отметим, что партия «Народная свобода» во время избирательной кампании (выбирались депутаты во II Государственную Думу) удостоилась очень резких нападков со стороны социал-демократического кандидата, который сказал: «... поздно, говорите вы. Значит, тогда, когда настала пора действовать и когда вам протягивали руку, вы отказались ее принять» [1, с. 13].

Анализ реакции бывших депутатов I Государственной Думы (так называемых региональных (губернских) представителей) дает представление о политическом пространстве России в начале XX в. и роли, которую играли в нём региональные представители. В качестве иллюстрации приведем высказывания народных избранников от Орловской губернии, представителей дворянского корпуса – «мирнообновленца» Михаила Александровича Стаховича и кадета Федора Васильевича Татарнинова.

В «Деле о Выборгском воззвании» [3] М.А. Стахович упоминается в качестве свидетеля, вызванного со стороны обвинения, но не явившегося в суд (в г. Орле 10 декабря открылось Дворянское собрание, и он как предводитель дворянства был обязан на нем присутствовать). Кроме того, Михаил Александрович указал, что желает воспользоваться правом неявки, так как проживает в другом судебном округе. Этим же правом воспользовались ещё 23 свидетеля со стороны обвинения из 51 [3, с. 3–4]. Все они, по всей видимости, как и М.А. Стахович, решили не свидетельствовать против однопартийцев и одновременно сохранить возможность избираться представителями партий, фигурировавших в данном деле.

Подписавшие «Выборгское воззвание» депутаты приняли решение уничтожить его оригинал после напечатания. Данное решение в дальнейшем помогло им во время судебного дела, так как сторона

обвинения не смогла предъявить вещественные доказательства и ей приходилось ссылаться лишь на копии, поступившие в типографию [1, с. 34–38].

М.А. Стахович упоминается в речи своего однопартийца, вызванного в качестве свидетеля обвинения, бывшего предводителя дворянства Балаховского уезда Саратовской губернии Николая Николаевича Львова. На суде он рассказывал: «На следующий день, в понедельник утром мы с графом Гейденом поехали на Финляндский вокзал, оттуда в Выборг. В вагоне ехал с нами М.А. Стахович. Втроем мы приехали в Выборг часа в 2–3 приблизительно. Мы поехали в гостиницу, где застали бывших членов Государственной Думы, собранных в очень тесном зале, настолько тесном, что трудно было пробраться. Маленькое помещение было битком набито членами Государственной Думы. Мы пробыли сравнительно недолго. Заседания в это время не было, шли отдельные переговоры между членами Государственной Думы; я вынес впечатление, что вряд ли предложение о подписании было принято всеми единогласно. Я не разделял в то время мнения о необходимости подписания такого рода воззвания. С этим убеждением я вышел из собрания и затем вернулся в Петербург» [3, с. 31]. Подтверждается достоверность данных показаний в мемуарах Максима Моисеевича Винавера: «Около часу дня объявлен был перерыв. Приблизительно в это время в зале появились три новые фигуры: гр. Гейден, М.А. Стахович и Н.Н. Львов. Приехали ли они для участия в совещании или в качестве зрителей, сказать трудно. Встали как-то в сторонке, точно желают только послушать да поглядеть; между тем в решительную минуту, когда голосовалось и единодушно приветствовалось воззвание, из их среды поднималась против воззвания одинокая рука графа Гейдена и раздавался его голос: нет, не надо» [1, с. 32].

Таким образом, Н.Н. Львов не указывает, что точно видел и слышал во время обсуждения предложений об изменении содержания второй части «Выборгского воззвания» и кто именно предлагал внести эти изменения. Это позволяет говорить о том, что это был сознательный выбор способа изложения данных событий (он позволял не свидетельствовать не только против своих бывших однопартийцев, но и против политических оппонентов в I Государственной Думе).

Отметим, что линия поведения и позиция М.А. Стаховича и Н.Н. Львова обусловлены и программными установками «Партии мирного обновления». Данная партия, несмотря на то, что выступала за «сильную монархическую власть, народное представительство, свободу, основанную на праве и равенстве всех перед законом...» [8, с. 1], выражала недовольство противоправными действиями правительства. Подтверждение этому мы находим в книге «Партия мирного обновления» князя Евгения Николаевича Трубецкого, бывшего члена «Партии народной свободы». В частности, в его мемуарах говорится о том, что «мирнообновленцы» «представляют собою партию, непримиримо-оппозиционную по отношению ко всякому антиконституционному правительству и с этой точки зрения решительно

отказываются поддерживать нынешнее министерство» [9, с. 5].

В документе «От партии мирного обновления. К избирателям» прекрасно отражена позиция данной партии по поводу министерства и событий, связанных с «Выборгским воззванием». Опубликован он был в номере 10893 от 12 июля 1906 г. санкт-петербургской газеты «Новое время» [2]. В нём граф Петр Александрович Гейден, а также предводители дворянства Николай Николаевич Львов и Михаил Александрович Стахович указали, что «... со стороны находившегося у власти министерства мы встретили не помощь, а противодействие, вовлекшее нас в борьбу с ним, при которой совместная работа явилась невозможной. Государю угодно было сменить министерство и путём новых выборов в новый состав думы проверить соответствие наших заявлений с действительными желаниями народа» [2, с. 2]. Подпись поставили представители, как указано в документе, «по уполномочию». Из-за этого возникает вопрос о том, было ли данное обращение к гражданам выражением позиции партии или же оно представляет собой лишь мнение подписавших его лиц. Проанализируем текст документа чтобы установить, чья именно это реакция.

В воззвании, безусловно, отражена партийная установка на поддержку сильной монархической власти и проводимых ею мероприятий, поскольку было необходимо объяснить гражданам, что сохранить Государственную Думу в её нынешнем состоянии (законодательный орган) важнее, чем попытки незаконно повлиять на решение государя. Это подтверждают следующие слова документа: «Указом Правительствующему сенату Государственная Дума распущена. Мы, бывшие члены ее, обязаны заявить, что прежде всего мы беспрекословно подчиняемся Верховной воле Государя Императора. В силу ст. 105 Основных законов, Государю, несомненно, принадлежит право роспуска думы. Мы считаем себя обязанными подчиниться не только по долгу подданных, но и по глубокому сознанию, что было бы преступно среди переживаемых Россией опасностей и смут колебать государеву власть... К будущим выборам должны быть направлены усилия русского народа, а нужды его будут выражены теми, кого он сознательно выберет. Всякие насилия, беспорядки и нарушения законов представляются нам не только преступными, но среди переживаемой смуты прямо безумными. Они не только вызовут крутые меры правительства, вынужденного охранять силой и во что бы то ни стало целостность государства и безопасность граждан, они не только повлекут множество жертв и бесплодных потерь, прольют кровь и создадут на Руси несказанный грех, но они повлекут обессиленную и истощенную Россию – нашу святую Родину – к окончательному разорению, к распадению, к гибели» [2, с. 2].

Таким образом, с одной стороны, налицо изложение коллективного мнения о законности роспуска Государственной Думы и стремление успокоить общество, с другой – конкретная позиция партии по поводу действий правительства. Члены «Партии мирного обновления», уже допущенные к власти,

продолжают занимать государственные должности и вести активную политическую и социальную жизнь (так, М.А. Стахович работал в орловском Дворянском собрании в период процесса, касающегося «Выборгского воззвания»). Тон в начале воззвания «мирнообновленцев», когда признается законность действий Николая II без прямой поддержки или осуждения «Выборгского воззвания», сдержанный. Подобная позиция говорит о стремлении «мирнообновленцев» не только сохранить Государственную Думу как законодательный орган, но и обеспечить себе возможность политической работы уже в рамках предвыборной кампании во II Государственную Думу.

Отметим, что к воззванию «Партии мирного обновления» присоединился и «Союз 17 октября». Данное решение было принято на заседании его центрального комитета 12 июля 1906 г. На нем присутствовали члены «Партии мирного обновления» граф П.А. Гейден и М.А. Стахович. Позицию указанного комитета отражают следующие слова: «... признавая воззвание к избирателям по поводу роспуска Государственной Думы, выпущенное от имени думской Партии мирного обновления бывшими депутатами графом Гейденом, Львовым и Стаховичем, вполне отвечающим основным убеждениям Союза и политическим требованиям настоящей минуты, всецело присоединяется к их словам и просит все отделы Союза поддержать и распространять его в своей местности ...» [6, л. 223].

События, связанные с «Выборгским воззванием», повлияли на местное политическое пространство во время избирательной кампании во II Государственную Думу. Так, в номере 32 от 9 февраля 1907 г. «Елецкой газеты» [5] в разгар данной кампании указывалось, что на собрании в Елецкой городской думе председатель елецкого отдела партии «Союза 17 октября» Николай Александрович Ростовцев, будущий член IV Государственной Думы от Орловской губернии, не найдя возможности выразить возражение, касающееся содержания программы кадетов, дал оценку личности «мирообновленцев»: «... такие известные и хорошие люди, люди с честными убеждениями, как граф Гейден и М.Ал. Стахович не пожелали подписаться к “Выборгскому воззванию”, к которому присоединились члены “Партии народной свободы”; но только вы как-то забыли прибавить ещё одно: что такие хорошие люди, люди не с покладистой совестью, с этим всякий согласится, не сочли возможным остаться, а нашли долгом своей совести уйти из партии, к которой вы принадлежите...» [5, с. 4].

В первом номере от 4 января 1907 г. «Елецкой газеты», в статье Факиевского указывалось: «В Ельце началась предвыборная кампания. Конечно, кампания вялая. Несмотря на близость выборов, едва-едва стали допускать предвыборные собрания, и до сих пор состоялось только одно, и то не слишком многочисленное» [4, с. 1]. Речь в ней заходила, в частности, об Александре Александровиче Стаховиче (брате М.А. Стаховича), члене «Партии народной свободы», состоявшим в ней еще до «Выборгского воззвания». А.А. Стахович не выразил своего

мнения на данное воззвание в рамках заседаний центрального комитета партии (хотя не исключается возможность его реакции на каких-то других заседаниях). Ситуацию усугубили действиями полицмейстера из-за «незаконного» сбора представителей партии кадетов у Александра Александровича Стаховича, который как раз в тот момент избирался во II Государственную Думу. Автор статьи выразил несогласие с формулировками полицмейстера, касающимися данного сбора: «Ведь вот – кадеты. Все бы похорошему: партия как партия. Не далее как летом даже столыпинское министерство признавало эту партию законной. Но только стали наволакиваться осенние тучи – как бумага: “до нашего сведения дошло...”». В результате чиновникам – нельзя, судьям – нельзя, докторам – нельзя, учителям – нельзя, фельдшерам – нельзя... А партия как была законной, так и осталась...» [4, с. 1]. В подтверждение последних слов о законности партии и её деятельности автор статьи приводил следующий аргумент: «Попросили в суд. Посудили, порядили, послушали, как полицмейстер излагал содержание “Выборгского воззвания”, – оправдали. Партия законная» [4, с. 1]. Как видим, получается, что формальная законность «Партии народной свободы» в целом властью признавалась, однако Министерство юстиции Российской империи отказывало организации в легализации (не принимало необходимые для этого документы), из-за чего у правоохранительных органов появлялась возможность ставить административное усмотрение выше правовых норм из-за неоднозначного юридического положения партии.

Опишем позицию Ф.В. Татаринова, лидера орловских кадетов. Изложена она была в докладе, посвященном ситуации в Орловской губернии и возможности реализации на её территории тактики «Выборгского воззвания». Эти два вопроса кадет рассматривал на заседаниях центрального комитета «Партии народной свободы» 2 и 3 августа 1906 г. Ф.В. Татаринов отметил, что отношение к роспуску I Государственной Думы в Орловской губернии такое же, «... как и в других местах (негодующее)» [8, с. 104]. Однако сразу же указал, что «... нам пришлось наглядно убедиться, что существует пропасть между определенно оппозиционным настроением и готовностью к активному его осуществлению» [8, с. 104]. Эта пропасть, по словам кадета, стала фактором, определившим действия местного комитета, и пришел к однозначному выводу, что невозможно реализовать положения «Выборгского воззвания». Он прямо заявил, что «орловским комитетом почти единогласно признано, что ни в городе, ни в деревне – по крайней мере, в наших местах – оно не может получить осуществления» [8, с. 104]. Поэтому было решено не распространять текст воззвания среди населения, а это фактически означало признание невозможности воплощения в жизнь выборгской тактики (население было готово сочувствовать, но не предпринимать решительные действия).

Ф.В. Татаринов выразил мнение о том, что политическая расстановка сил в Орловской губернии лишь укрепляла представление о сложности реализации решительных политических шагов, так как, с одной стороны, усиливались правые партии, с которыми

предстояло упорно бороться в городе, а с другой – в деревне назревала «сильная борьба с левыми (с с.-р. или с трудовую группой)» [8, с. 104], что во время избирательной кампании во II Государственную Думу нашло отражение в статьях «Елецкой газеты». Однако следует отметить, что комитет «Партии народной свободы» высказался совершенно ясно и точно против изменения характера партийной тактики.

Ф.В. Татаринов подчеркнул, что кадеты «... выразили те требования, которые могут вывести страну из ее положения. Но масса за этими требованиями не пойдет» [8, с. 112]. Он также упомянул конференцию левых партий, на которой социал-демократы признали: «Прошлогодний опыт доказал, что выступления пролетариата не могут иметь силы» [8, с. 112]. В результате большие надежды были возложены на крестьян, хотя эсеры считали, что «крестьяне не были готовы к выступлению» [8, с. 112]. Резюмируя данную ситуацию, Ф.В. Татаринов заявил: «Пусть нам левые покажут реальную возможность революционного пути, и мы на них пойдем» [8, с. 112]. В контексте его доклада это заявление прозвучало как констатация факта отсутствия возможности у левых сил реализовать тактику «Выборгского воззвания», а поэтому, если не получится реализовать тактику данного воззвания, то можно будет её при необходимости «опустить», переключившись на активную подготовку и выработку стратегии политической кампании, связанной с выборами во II Государственную Думу.

Таким образом, анализ реакций М.А. Стаховича («Партия мирного обновления») и Ф.В. Татаринова («Партия народной свободы») выявил, что главным в их речах и выступлениях была не поддержка или осуждение правительства, а стремление сохранить возможность легальной политической деятельности. Однако пути обеспечения этой возможности были разными: «мирообновленцы» апеллировали к верховной власти как к гаранту незыблемости конституционного порядка, тогда как кадеты, лучше знакомые с реальным положением дел, утверждали, что общество не готово к каким-либо организованным совместным действиям, что, с их точки зрения, делало радикальную тактику заведомо нереализуемой.

Выводы

Таким образом, различие между позициями представителей «Партии мирного обновления» и «Партии народной свободы» в период, последовавший после роспуска I Государственной Думы, проявилось прежде всего в подтверждении/отрицании допустимости тех или иных политических действий. «Мирообновленцы» считали, что выходом из сложившегося в 1906 г. кризиса являются публичное признание законности верховной власти и сохранение политического процесса благодаря отказу от форм давления, которые могли бы поставить под угрозу устойчивость государственного порядка. Кадеты же подошли к вопросу иначе: они не приняли роспуск Думы и констатировали, что общественное недовольство еще не означает готовности к организованному антиправительственному выступлению. Они ориентировались на отказ от реализации радикальной тактики, не имевшей действительной социальной опоры, для того, чтобы сохранить возможность

ведения парламентской борьбы, в ходе которой они бы могли поддерживать в сознании масс образ защитников российского парламента, возникшего благодаря революционным событиям 1905–1907 гг.

Роспуск I Государственной Думы продемонстрировал пределы готовности власти к диалогу и поставил участников событий перед необходимостью не только определить свою дальнейшую стратегию и выразить позицию, но и принять решение по поводу того, объединяться ли с другими партиями или нет. «Выборгское воззвание», явившееся попыткой политического давления на правительство, стало историческим примером того, как действовать в условиях, когда любое политическое решение сопряжено со

значительными сложностями. Что же касается призывов к противодействию государству, содержащихся в данном воззвании, то они оказались трудно реализуемыми, поскольку не смогли заинтересовать массы. Поэтому в дальнейшем участники данных событий (ропуска указанной думы) переключились на решение задач выработки собственной предвыборной тактики в рамках избирательной кампании во II Государственную Думу.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Винавер М.М. История Выборгского воззвания (Воспоминания). Санкт-Петербург, 1917. 48 с.
2. Воззвание «От Партии мирного обновления. К избирателям» // Новое Время. Санкт-Петербург, 1906. 12 июля. № 10893.
3. Дело о Выборгском воззвании: стенографический отчет о заседании особого присутствия С.-Петербургской судебной палаты 12–18 декабря 1907 г. СПб., 1908. 168 с.
4. Елецкая газета: ежедневная газета. Елец, 1907. 4 января. № 1.
5. Елецкая газета: ежедневная газета. Елец, 1907. 9 февраля. № 32.
6. Журнал заседания Центрального комитета «Союза 17 октября». 12 июля 1906 г. // Российский государственный исторический архив. Ф. 869. Оп. 1. Д. 1287.
7. От Партии мирного обновления к избирателям. СПб., 1906. 11 с.
8. Протоколы Центрального Комитета и заграничных групп конституционно-демократической партии. 1905 – середина 1930-х гг. В 6 т. Т. 1: Протоколы Центрального Комитета конституционно-демократической партии. 1905–1911 г. Москва: Прогресс-Академия, 1994. 528 с.
9. Трубецкой Е.Н. Партия «мирного обновления». Москва, 1906. 11 с.
10. Хрестоматия по истории СССР, 1861–1917 / под ред. В.Г. Тюкавкина. Москва: Просвещение, 1990. 414 с.

References

1. Vinaver, M.M. (1917) *Istoriya Vyborgskogo vozzvaniya (Vospominaniya)* [History of the Vyborg Appeal (Memoirs)]. Sankt-Peterburg. 48 s. (In Russian)
2. Vozzzvanie «Ot Partii mirnogo obnovleniya. K izbiratelyam» (1906) [Appeal "From the Party of Peaceful Renewal. To the Voters"]. *Novoe Vremya*. Sankt-Peterburg. 12 iyulya (10893). (In Russian)
3. *Delo o vyborgskom vozzvanii: stenograficheskiy otchet o zasedanii osobogo prisutstviya S.-Peterburgskoy sudebnoy palaty 12-18 dekabrya 1907 g.* (1908) [The Case of the Vyborg Appeal: Verbatim Report on the Meeting of the Special Presence of the St. Petersburg Judicial Chamber on December 12-18, 1907]. Sankt-Peterburg. 168 p. (In Russian)
4. *Eleckaya gazeta: ezhdnevnyaya gazeta* (1907) [Yeletskaya Gazeta: Daily Newspaper]. Elec. 4 yanvary (1). (In Russian)
5. *Eleckaya gazeta: ezhdnevnyaya gazeta* (1907) [Yeletskaya Gazeta: Daily Newspaper]. Elec. 9 fevralya (32). (In Russian)
6. *ZHurnal zasedaniya Central'nogo komiteta «Soyuza 17 oktyabrya»*. 12-go iyulya 1906 g. [Minutes of the Meeting of the Central Committee of the "Union of October 17". July 12, 1906. *Rossiiskij gosudarstvennyy istoricheskij arhiv* [Russian State Historical Archive]. F. 869. Op. 1. D. 1287. (In Russian)
7. *Ot Partii mirnogo obnovleniya k izbiratelyam* (1906) [From the Party of Peaceful Renewal to the Voters]. Sankt-Peterburg. 1906. 11 p. (In Russian)
8. *Protokoly Central'nogo Komiteta i zagranichnykh grupp konstitucionno-demokraticheskoy partii. 1905 – seredina 1930-h gg. V 6 t.* [Protocols of the Central Committee and Foreign Groups of the Constitutional Democratic Party. 1905 – mid-1930s. In 6 volumes]. T. 1. *Protokoly Central'nogo Komiteta konstitucionno-demokraticheskoy partii. 1905–1911 g.* (1994) [Protocols of the Central Committee of the Constitutional Democratic Party. 1905–1911]. Moscow, Progress-Akademiya. 528 p. (In Russian)
9. Trubeckoj, E.N. (1906) *Partiya «mirnogo obnovleniya»* [The Party of "Peaceful Renewal"]. Moscow. 11 p. (In Russian)
10. Tyukavkin, V.G. (ed.) (1990) *Hrestomatiya po istorii SSSR, 1861–1917* [Reader on the history of the USSR, 1861–1917]. Moscow, Prosveshchenie. 414 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 28.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_184.

**DEPUTIES OF THE FIRST STATE DUMA OF THE RUSSIAN EMPIRE FROM
THE ORYOL PROVINCE IN THE HISTORY OF THE “VYBORG APPEAL”
AND THE POLITICAL LIFE OF RUSSIA OF THE EARLY 20TH CENTURY**

Denis V. Shchukin¹, Ilya R. Kalitin²

*Bunin Yelets State University^{1, 2}
Yelets, Russia*

¹*Cand. Histor. Sci., Docent of the Department of History and Historical and Cultural Heritage,
ORCID ID: 0000-0001-9785-4448, tel.: (47467) 6-02-37, e-mail: dionysios@yandex.ru*

²*Researcher, e-mail: HiKKimo210986@yandex.ru*

Abstract. This article analyzes the reactions of early 20th-century Russian political parties to the “Vyborg Appeal”, which became one of the challenges of the time, necessitating a determination not only of their position on the dissolution of the First State Duma of the Russian Empire, but also of the appeal of its deputies in response. A wide range of historical materials and ego-documents were used to analyze the various perspectives of regional (provincial) representatives of Russia’s political landscape in the early 20th century on this historical event in the everyday political life of the period under study. Using the reactions of M.A. Stakhovich and F.V. Tatarinov, representatives of the Oryol Province and members of the First State Duma of the Russian Empire in the early 20th century, as an example, the analysis illustrates the development of Russia’s political landscape in the early 20th century, the role of regional representatives within it, and differences in positions regarding the admissibility of certain political actions.

Key words: Russian Empire, First State Duma, Vyborg Appeal, Oryol Governorate, M.A. Stakhovich, F.V. Tatarinov, parliament.

Cite as: Shchukin, D.V., Kalitin, I.R. (2026) Deputies of the First State Duma of the Russian Empire from the Oryol province in the history of the “Vyborg appeal” and the political life of Russia of the early 20th century. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 184–189. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_184.

Received 28.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 94:316(47+57)"199"

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_190.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗЕМЛЕУСТРОИТЕЛЬНЫХ РАБОТ В ВОРОНЕЖСКОЙ ГУБЕРНИИ В СЕРЕДИНЕ 1920-х ГОДОВ

Владимир Александрович Перцев¹

*Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I¹
Воронеж, Россия*

¹Доктор исторических наук, профессор кафедры истории, философии
и социально-политических дисциплин, ORCID ID: 0009-0005-9426-5265, тел.: (473) 253-81-63,
e-mail: v.pertsev.vrn5@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы особенности организации землеустроительных работ на территории сельских уездов Воронежской губернии в период осуществления новой экономической политики. На основании обнаруженных и исследованных архивных материалов определены ключевые направления в деятельности органов государственной власти и управления, партийных организаций, земельных управлений по кардинальному реформированию системы сельскохозяйственного производства региона. Выявлены характерные черты преобразований в сфере землепользования индивидуальных крестьянских хозяйств и коллективных сельскохозяйственных объединений. Представлены достигнутые положительные результаты отдельных землеустроительных кампаний. Установлены проявившиеся недостатки в ходе реализации государственной политики в области землеустройства и землепользования.

Ключевые слова: Центральное Черноземье, Воронежская губерния, новая экономическая политика, Земельный кодекс РСФСР 1922 г., земельная реформа, землеустроительная комиссия, сельскохозяйственные объединения, сельскохозяйственная коммуна, товарищество, обработка земли, индивидуальное крестьянское хозяйство.

Для цитирования: Перцев В.А. Организация землеустроительных работ в Воронежской губернии в середине 1920-х годов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 190–195. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_190.

Введение

Составной частью новой экономической политики, реализованной Советским государством в 1920-е гг., явилось осуществление масштабных преобразований в аграрной сфере. Важную роль в трансформации сельскохозяйственного комплекса страны сыграли кардинальное реформирование землеустройства и реализация новых принципов землепользования. Во внедрении намеченных новаций особую функцию выполнил Земельный кодекс, утвержденный четвертой сессией ВЦИК РСФСР 30 октября 1922 г. [13]. В процессе практической реализации основного содержания этого документа одна из ключевых ролей отводилась Центрально-Черноземному экономическому району. Оказавшись в центре преобразований, губернии региона в полной мере ощутили все положительные стороны и сопутствовавшие недостатки и трудности в решении земельного вопроса на совершенно новых принципах [3; 4; 5]. Вышесказанное, несомненно, подтверждает

важность и актуальность научного рассмотрения особенностей организации землеустроительных работ на территории Воронежской губернии в середине 1920-х гг.

Необходимо также отметить недостаточную научную изученность обозначенной проблемы. В отечественной историографии сформировался объемный и содержательный пласт специальных исторических работ, посвященных характеристике различных аспектов реализации НЭПа [1; 6; 7; 8]. Не оказались вне поля зрения авторов и многие сюжеты, посвященные исследованию производственно-экономических, организационно-хозяйственных и общественно-политических сторон развития воронежской деревни в середине 1920-х гг. [2; 12; 13]. Тем не менее до сих пор еще остаются недостаточно исследованными многочисленные детали состояния и перспективы дальнейшей эволюции аграрных уездов Воронежской губернии накануне свертывания НЭПа и в начале массовой коллективизации. Среди

данного комплекса вопросов находится и детализация практической организации землеустроительных работ на территории Воронежской губернии на протяжении 1923–1925 гг.

Результаты

В ходе реализации основных положений Земельного кодекса РСФСР 1922 г. в Воронежской губернии была сформирована разветвленная сеть государственных органов, принимавших непосредственное участие в масштабных земельных преобразованиях. В обозначенную систему входили такие структуры, как Губернское земельное управление (ГубЗУ), уездные земельные управления (УЗУ), волостные земельные комиссии. Практические действия по установлению размеров и местоположения формировавшихся земельных наделов осуществляли специалисты-землемеры. В своей работе и землеустроительные органы, и землемеры должны были не только ориентироваться на рекомендации органов государственной власти и управления Воронежской губернии, но и «руководствоваться классовым самосознанием» [9, л. 98–99].

Из-за малочисленности кадров профессиональный уровень землемеров, к сожалению, оказался крайне низким. Поэтому организовать оперативную и качественную работу землеустроительных органов в 1923–1924 гг. не удалось. Об этом свидетельствовали многочисленные жалобы и заявления, поступавшие из уездов в ГубЗУ после окончания землеустроительных работ. В соответствии с обращениями как индивидуальных земельных собственников, так и представителей коллективных сельскохозяйственных объединений, в 1925 г. воронежские губком и губисполком сформировали совместную проверочную комиссию. В состав этой комиссии вошли сотрудники земельного отдела губисполкома, ГубЗУ и представители отдельных уездных исполнительных комитетов [9, л. 100]. По результатам работы комиссии были подготовлены объемные и содержательные итоговые документы, отразившие как достигнутые положительные результаты осуществления земельной реформы, так и сохранявшиеся недостатки в переустройстве земельных отношений в сельских уездах Воронежской губернии [9, л. 100–101].

Во вводной части указанных документов членами комиссии давалась обстоятельная характеристика общей общественно-политической обстановки, сложившейся в аграрных уездах Воронежской губернии в процессе внедрения основных положений земельной реформы. Особое внимание обращалось на следующие обстоятельства: «В связи с расширением права аренды земли, найма рабочей силы многие кулаки торгашеского уклона, также ремесленники и другие начинают настойчиво добиваться получения себе земли и с этой целью различными способами склоняют на свою сторону отдельных бедняков и вдов, подкупают землемеров и возбуждают ходатайство с выделением организуемых ими групп. Удовлетворение такого рода требований грозит разорением для действительно трудовых крестьянских хозяйств... На этой почве зачастую создаются земельные споры и земельная тяжба, и в конечном счете нередко успех оказывается на стороне кулаков. Такие имеются факты, когда в большом селе в группе

трудовых крестьянских хозяйств, желающих обособиться от многодворного общества, в условиях землепользования которого нельзя создать улучшенной системы хозяйства, кулаки, которым в большем обществе при наличии череполосных участков живется несравненно лучше – аренда за бесценок земли у безлошадных, простор пастбища и т.п. – всячески стремятся тормозить проведение землеустройства и оттягивают крестьянство назад, к старым формам ведения земли» [11, л. 11–12].

В дальнейшем анализировались случаи, когда в возникших земельных спорах деревенские коммунисты и комсомольцы проявляли своеобразное местничество и становились на сторону кулаков в силу того, что сами проживали в этом же крестьянском обществе. На основании данного обстоятельства констатировалось: «Это положение дает иногда больше шансов на успех кулаков и вызывает справедливое возмущение бедноты и середняков» [11, л. 12–13].

Значительная часть проверочных материалов посвящалась рассмотрению состояния самой системы землеустроительных органов, их состава, плановости в работе, эффективности и своевременности выполнения землеустроительных мероприятий. Отмечалось сложное положение с формированием землеустроительных органов, организацией землеустройства в необходимом объеме и в соответствии с нормативными требованиями вследствие отсутствия необходимого количества квалифицированных специалистов. Был определен и обоснован тезис о низком уровне контроля за деятельностью землемеров со стороны представителей органов государственной власти и управления, участвующих в реализации земельной реформы. В частности, указывалось: «Чрезвычайно серьезно обстоит вопрос с уездными землеустроителями и землемерами главным образом тем, что в своем большинстве эта категория специалистов по своей идеологии чужда нам... Правда, в составе этих лиц есть и честные, и преданные нам люди, однако их, судя по нашим данным, по отношению к общему числу весьма незначительное количество. Этим мы не хотим сказать, что большая часть землемеров по Воронежской губернии определенно противопоставлена нам и проводит в плановом порядке вредную для нас политическую линию в деревне, нет, мы лишь констатируем, что вот эта большая часть не наших по духу землемеров при отсутствии планового и здорового контроля над их деятельностью имеет широкую возможность при проведении наших заданий и нашего плана по землеустройству творить бесчинства и безобразия и творить их не потому, что по заданию какой-либо антисоветской организации намерена сделать нам каверзу, а потому, что в деревне она находит способствующую и располагающую к злоупотреблениям обстановку и, естественно, окончательно разлагается в ней» [9, л. 103–104].

В разделе акта проверочной комиссии, посвященном анализу профессионального состава землеустроителей, говорилось следующее: «... Крупная часть состава низовых землемеров по Воронежской губернии содержит публику с корыстными целями, преследующую свои личные выгоды, как бы больше заработать. С этой целью они прибегают к

всевозможным средствам, не брезгуя поборами и взятками, и на этой базе зачастую создается блок землемера с кулаками и вообще с зажиточными крестьянами. Таким образом, завязавшаяся тяжба между бедной частью – бедняками, с одной стороны, и кулаками – с другой, требует громадных денежных расходов. ... Беднейшая сторона действует через своих уполномоченных, прибегает к различного сорта адвокатам и шарлатанам, пользующимся случаем погреть руки около этих споров; кулаки действуют непосредственно через землемера и соответствующие земельные органы. В результате общество с беднейшей частью будет не в силах вынести все расходы, связанные с тяжбой, вынуждено создавать общественные постройки и сдавать в аренду за бесценок общественные фонды земли, что опять-таки попадает к тем же кулакам» [9, л. 104–105].

В процессе работы проверочной комиссии были не только рассмотрены конкретные жалобы и заявления о допущенных нарушениях в ходе землеустроительных кампаний, но и организованы выезды членов комиссии в уезды Воронежской губернии. Основанием для проведения выездных проверок часто являлись низкие показатели масштабов проведения землеустроительных работ на местах. В течение осени 1925 г. комиссия побывала в Богучарском, Россошанском, Усманском и ряде других уездов. Практически во всех уездах членами комиссии были обнаружены значительные нарушения, допущенные в работе землеустроителей. Отмечался, наряду с недостаточной профессиональной подготовленностью специалистов-землемеров, также крайне низкий политический уровень землеустроителей. В документах проверочной комиссии констатировалось: «Для примера можно указать на ряд уездных землеустроителей и их политическую принадлежность... В Богучарском уезде, например, землеустроитель Попов есть «врангелевец» /поручик/, не внушает абсолютно никакого доверия. В этом уезде имеется 16 рядовых землемеров, большинство из них люди, также чуждые бедняцким интересам, больше всего действуют сообща с деревенскими горлопанами и кулаками. Отсюда все те ненормальности, скандалы и споры при проведении в этом уезде землеустройства... При проведении работ больше всего заинтересованы в том, чтобы больше взять денег, выколлотить из крестьян больше продуктов, не брезгуя самогоном и взяткой. Тенденция к требованию чрезмерных и незаконных услуг и излишеств от крестьянства во время проведения землеустроительных работ – обычное явление. Когда съедутся в уездный город Богучар, то собираются в одном месте, устраивают кутежи и тратят крупные суммы денег» [10, л. 132–133].

В акте проверочных мероприятий также рассматривались аналогичные нарушения, допущенные землемерами в процессе проведения землеустроительных работ на территории других уездов: «В Россошанском уезде уездным землеустроителем состоит некий Лебедев А.А., в Февральскую революцию примыкавший к партии социалистов-революционеров. Как специалист считается сильным работником, но с отсутствием нашей классовой линии. Есть

сведения, что он берет взятки и потворствует зажиточной части крестьян, но ведет себя при этом очень осторожно. Из рядовых землемеров по духу близки к Лебедеву также, можно отметить, несколько лиц... Можно еще указать на ряд уездных землеустроителей, мало отличающихся от вышеперечисленных, как, например, в Нижнедевицке: Санин В.К., пьяница, относится к делу чисто формально, классового подхода проявить не способен, современной земельной политики не понимает и понимать не хочет... В Новохоперске Кузнецов И.И. при нашествии белых ушел с последними на юг и возвратился только в 1923–1924 гг. ... В Усмани помощник землеустроителя Гревцов О.Н. в период 1921–1922 гг. был уездным землеустроителем в Новохоперске, откуда за взятки и потворство кулакам был снят с работы. Чужд Советской власти и земельной политике, сильно пьет, склонен к поборам и взяткам» [10, л. 133–134].

Из материалов функционирования проверочной комиссии можно сделать вывод о сложных взаимоотношениях между специалистами в самих землеустроительных органах, а также между землемерами. К акту проверочных мероприятий было приложено письмо землемера Белоусова, проживавшего в г. Воронеже и ранее работавшего в Богучарском уезде, к своему коллеге Коланчину, в котором содержались следующие факты: «Сегодня я узнал в бухгалтерии ГубЗУ, что нам могут произвести окончательный расчет по выполненной работе в Копанях. Однако Богучарское землеустройство прислало нам тот расчет, на котором мы с Вами уговорились заранее... Всего причитается зарплаты за нашу работу 213 руб. 21 коп. Из них, по данному, присланному расчету, Вам причитается 106 руб. 60 коп., а 106 руб. 61 коп. – мне с Рудаковым. Причем в примечании к отчету указывается, что означенный расчет произведен по расчету от Вас, в котором зарплата и распределяется: Вам 50 % и 50 % нам. После подобной депеши я узнал, с кем имею дело. Мы с Вами условились так: 25 % получаете Вы, а 75 % – я и Рудаков вместе. Зачем же подавать Попову такую справку, в которой Вы получаете 50 % от всей зарплаты? Вы воспользовались нашим товарищеским отношением, которого, как видно, нет у Вас, тем что мы не взяли никакой расписки с Вас. Так вот, я в этом письме прошу Вас как можно скорее произвести с нами окончательный расчет и именно в той форме, в которой мы с Вами уговорились. Хотя мы не имеем этой расписки, что мы должны получить 75 % зарплаты, я тем не менее докажу неправильность Ваших действий и выведу на чистую воду Вас. Я буду беседовать с Палатным и Черноусовым и покажу, что делалось нами и Вами. На такие «сделки» я не буду индифферентным. Если Вы являетесь «нач. партии», так я состою в ГубЗУ землемером 2-го разряда... Даже если брать последнее, что эти 25 руб. «кровные» Вы возьмете от каждого из нас, то все же, я думаю, что Ваш скромный вклад в этом случае будет вполне удовлетворен. Поэтому и пусть Богучарское УЗУ пришлет дополнительные сведения, что должны получить за работы 75 %. Если Вы мне этого

не сделаете, я принужден буду вскрыть наружу всю эту подлость» [9, л. 99 об.–100].

В начале декабря 1925 г. результаты работы проверочной комиссии были рассмотрены на совместном заседании губкома, губисполкома и ГубЗУ Воронежской губернии. Подводя итоги, председатель комиссии заявил: «Такова примерно общая характеристика обстановки, в которой проходят землеустроительные работы по Воронежской губернии. Массовое наличие отрицательных моментов в этой области вызывается главным образом недостаточностью наблюдения на низах за практической работой землемеров и отсутствием связи с ними со стороны низовых партийных и советских организаций. На эту область нам сейчас надлежит обратить серьезнейшее внимание, ибо на местах в глазах крестьянства в той вакханалии и неразберихе, которая творится там в области землеустройства, теряются все положительные стороны последней. В подтверждение этого приводим ряд особенно характерных и бьющих в глаза ненормальностей, зафиксированных нами на местах и начинающих идти по пути своего все большего увеличения» [16, л. 107–108].

По результатам обсуждения органами государственной власти и управления было принято постановление о существенном усилении партийного и государственного контроля за осуществлением земельной реформы. Был утвержден комплексный план мероприятий по регулированию процесса дальнейшей реализации землеустроительных работ, усилению роли уполномоченных от коллективных общественных объединений в практической деятельности землемеров и землеустроителей, а также о первоочередном удовлетворении запросов на проведение землеустроительных мероприятий со стороны коммун, артелей и товариществ по совместной обработке земли [11, л. 11–12].

Однако принятое решение не смогло в короткие сроки кардинально изменить сложившуюся ситуацию с реализацией земельной реформы на территории Воронежской губернии. 17 февраля 1926 г. состоялось специальное заседание Воронежского ГубЗУ с целью рассмотрения конфликтных ситуаций, возникших при проведении землеустроительных мероприятий, между Ново-Лиманским земельным обществом Петропавловской волости и соседними земельными обществами «Погорелово» и «Хутор Котов», земельными обществами в слободе Старая Меловатка, а также на территории села Нижний Мамон в 1923–1925 гг. [14, л. 138–140]. Землеустроительные работы были связаны с уточнением границ поселений, межеванием пашенных земель, луговых территорий. Из-за необоснованных действий землемеров и землеустроителей земельные наделы, ранее принадлежавшие одним земельным обществам, часто закреплялись за другими сельскохозяйственными объединениями. Эти действия землеустроителей приводили к открытым столкновениям между членами земельных обществ, подаче в соответствующие инстанции многочисленных жалоб и последующим проверкам [15, л. 85–86]. Во время рассмотрения возникших споров значительная часть пашенных земель оказывалась неиспользованной и приходила в запустение.

Землемеры и землеустроители, участвовавшие в проведении землеустроительных мероприятий, нередко использовали складывавшуюся ситуацию для достижения своих корыстных целей. На заседании Воронежского ГубЗУ была представлена информация, подготовленная уполномоченным Шириевского земельного общества, содержащая подробное описание поведения землемеров: «Поборы с населения в нашем районе принимали явно безобразные формы. Также были полное извращение ст. 177 Земельного Кодекса и злейшая спекуляция именно этой статьей. Для подтверждения приведем несколько данных по этому поводу. Так, во 2-м Турецком земельном обществе вместо договора на проведение землеустроительных работ имеется протокол, в части которого говорится: “Кроме того, обязуемся уплатить расходы по подготовке дела и доставить исполнителей из уездного города на место работ и обратно, а также выполнять требования ст. 177 Земельного кодекса в отношении представления землеустроителям квартиры и для производства работы рабочую силу, материалы, подводы и прочее”. Слова и «прочее» для крестьян были определенной загадкой. Дело в том, что поборы с населения (яйца, масло, сало, куры, бараны, свиньи и т.п.) во время землеустроительных работ в этом районе со стороны землемеров принимали широкие размеры, и это беззаконие землемеров вызвало антагонизм между земельными обществами. У крестьян сложилось определенное мнение, что какое земельное общество лучше примет землемера, тому лучше нарежется земля. И такое положение, безусловно, создалось лишь потому, что землемеры, работающие на местах, были бесконтрольны и предоставлены сами себе. По этому поводу уполномоченный 2-го Турецкого земельного общества Калужный Василий Никифорович говорит: “Я ходил по дворам своего общества и собирал для землемера яйца, масло, сало, словом, кто что может дать. Мне очень было нехорошо и даже очень стыдно, когда я ходил по дворам по сбору продуктов, так как некоторые граждане отказывали и чуть ли не посылали к черту...” [14, л. 145–146].

Выводы

По итогам изучения процесса организации землеустроительных работ на территории Воронежской губернии в период НЭПа можно констатировать, что в середине 1920-х гг. значительно активизировалась деятельность органов государственной власти и управления, связанная с кардинальным переустройством сложившейся практики землепользования. Важное значение имела реализация положений принятого в 1922 г. Земельного кодекса РСФСР. С целью ускорения осуществления земельных преобразований была сформирована разветвленная сеть землеустроительных управлений и комиссий, привлечена большая группа специалистов-землемеров. Землеустроительные работы распространялись как на коллективные сельскохозяйственные объединения, так и на индивидуальные крестьянские хозяйства. Наряду с положительными результатами, достигнутыми в ходе землеустроительных кампаний, имели также место и значительные негативные тенденции. Следствием отсутствия постоянного и тщательного контроля со стороны советских и партийных

органов, земельных управлений за проведением землеустроительных мероприятий стало появление многочисленных нарушений в работе землемеров и землеустроителей. Наличие большого числа отрицательных фактов в организации землеустроительных работ приводило к общему обострению социально-экономической и общественно-политической обстановки в аграрных уездах Воронежской губернии и явилось

одной из предпосылок свертывания НЭПа и перехода к осуществлению политики сплошной коллективизации сельского хозяйства.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Захаров И.В. Потребительская кооперация России в условиях трансформации экономических отношений. М. : ИВИЦ Маркетинг, 2001. 256 с.
2. Орлов И.Б. Современная отечественная историография НЭПа: достижения, проблематика, перспектива // Отечественная история. 1999. № 1. С. 102–116.
3. Есиков С.А. Российская деревня в годы нэпа: К вопросу об альтернативах сталинской коллективизации (по материалам Центрального Черноземья). М. : РОССПЭН, 2010. 244 с.
4. Кононов Н.Г. Великая государственная обязанность крестьянского населения: (из истории восстановления и дальнейшего развития сел. хоз-ва Кур. губернии: 1921–1927 гг.). Курск : Изд-во Кур. гос. с.-х. акад., 2004. 183 с.
5. Перепелицын А.В., Григорова В.А. Кооперация крестьян Центрального Черноземья и развитие кустарной промышленности второй половины XIX – начала XX в. // Современная научная мысль. 2022. № 6. С. 57–61.
6. Историография крестьянства Центрального Черноземья 1917–1980 гг. / под ред. А.В. Лосева. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1980. 181 с.
7. Николашин В.П. Проблемы развития коллективных хозяйств в период новой экономической политики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 2. С. 503–511.
8. Николашин В.П., Стрекалова Н.В. Об особенностях изучения деятельности коллективных хозяйств в годы нэпа на примере Тамбовской губернии. 1920-е гг. // Вестник архивиста. 2023. № 4. С. 1173–1184.
9. Государственный архив Воронежской области (ГАВО). Ф. Р-19. Оп. 183. Д. 22.
10. Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области (ГАОПИ ВО). Ф. 19. Оп. 2. Д. 325.
11. ГАВО. Ф. Р-19. Оп. 185. Д. 11.
12. Кулагин Г.А. О некоторых проблемах НЭПа в новейшей отечественной историографии // Актуальные проблемы отечественной истории. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1995. С. 94–99.
13. Перцев В.А. Организация аренды земли в сельских уездах Воронежской губернии в середине 1920-х годов // Россия в ее прошлом и настоящем: Актуальные проблемы гуманитарных наук в контексте глобальных вызовов современности. Воронеж : Воронежский ГАУ, 2025. С. 41–50.
14. ГАВО. Ф. Р-1766. Оп. 1. Д. 693.
15. ГАВО. Ф. Р-2586. Оп. 1. Д. 669.
16. ГАОПИ ВО. Ф. 19. Оп. 2. Д. 329.

References

1. Zaharov, I.V. (2001) *Potrebitel'skaya kooperaciya Rossii v usloviyah transformacii ekonomicheskikh otnoshenij* [Consumer cooperation in Russia in the context of the transformation of economic relations]. Moscow, IVC Marketing. 256 p. (In Russian)
2. Orlov, I.B. (1999) *Sovremennaya otechestvennaya istoriografiya NEPa: dostizheniya, problematika, perspektiva* [Contemporary Russian Historiography of the NEP: Achievements, Problems, Prospects]. *Otechestvennaya istoriya*. (1), 102–116. (In Russian)
3. Esikov, S.A. (2010) *Rossiyskaya derevnya v gody nepa: K voprosu ob al'ternativah stalinskoj kollektivizacii (po materialam Central'nogo CHernozem'ya)* [The Russian Village During the NEP: On the Issue of Alternatives to Stalin's Collectivization (Based on Materials from the Central Black Earth Region)]. Moscow, ROSSPEN. 244 p. (In Russian)
4. Kononov, N.G. (2004) *Velikaya gosudarstvennaya obyazannost' krest'yanskogo naseleniya: (iz istorii vostanovleniya i dal'nejshego razvitiya sel. hoz-va Kur. gubernii: 1921–1927 gg.)* [The great state duty of the peasant population: (from the history of the restoration and further development of rural economy in Kursk province: 1921–1927)]. Kursk, Izd-vo Kur. gos. s.-h. akad. 183 p. (In Russian)
5. Perepelitsyn, A.V., Grigorova, V.A. (2022) *Kooperaciya krest'yan Central'nogo CHernozem'ya i razvitie kустарной promyshlennosti vtoroj poloviny XIX – nachala XX v.* [Cooperatives of peasants of the Central Black Earth Region and the development of handicraft industry in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Sovremennaya nauchnaya mysl'*. (6), 57–61. (In Russian)
6. Losev, A.V. (ed.) (1980) *Istoriografiya krest'yanstva Central'nogo CHernozem'ya 1917–1980* [Historiography of the peasantry of the Central Black Earth Region 1917–1980]. Voronezh, Izd-vo VGU. 181 p. (In Russian)

7. Nikolashin, V.P. (2025) Problemy razvitiya kollektivnykh hozyajstv v period novoj ekonomicheskoy politiki [Problems of development of collective farms during the New Economic Policy]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 30 (2), 503–511. (In Russian)
8. Nikolashin, V.P., Strekalova, N.V. (2023) Ob osobennostyakh izucheniya deyatel'nosti kollektivnykh hozyajstv v gody nepa na primere Tambovskoy gubernii. 1920-e gg. [On the specific features of studying the activities of collective farms during the NEP years using the example of Tambov province. 1920s.]. *Vestnik arhivista*. (4), 1173–1184. (In Russian)
9. Gosudarstvennyy arhiv Voronezhskoy oblasti (GAVO) [State Archives of the Voronezh Region (GAVO)]. F. R-19. Op. 183. D. 22.
10. Gosudarstvennyy arhiv obshchestvenno-politicheskoy istorii Voronezhskoy oblasti (GAOPI VO) [State Archive of Socio-Political History of the Voronezh Region]. F. 19. Op. 2. D. 325.
11. GAVO. F. R-19. Op. 185. D. 11.
12. Kulagin, G.A. (1995) O nekotorykh problemakh NEPa v novejshej otechestvennoj istoriografii [On some problems of the NEP in modern Russian historiography]. In: *Aktual'nye problem otechestvennoj istorii*. Voronezh, Izd-vo VGU. P. 94–99. (In Russian)
13. Percev, V.A. (2025) Organizatsiya arendy zemli v sel'skih uezdakh Voronezhskoy gubernii v seredine 1920-h godov [Organization of land lease in rural districts of the Voronezh province in the mid-1920s]. In: *Rossiia v ee proshlom i nastoyashchem: Aktual'nye problem humanitarnykh nauk v kontekste global'nykh vyzovov sovremenosti*. Voronezh, Voronezhskij GAU publ. P. 41–50. (In Russian)
14. GAVO. F. R-1766. Op. 1. D. 693.
15. GAVO. F. R-2586. Op. 1. D. 669.
16. GAOPI VO. F. 19. Op. 2. D. 329.

Поступила в редакцию 18.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 94:316(47+57)"199"

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_190.

ORGANIZATION OF LAND MANAGEMENT WORK IN VORONEZH PROVINCE IN THE MID-1920S

Vladimir A. Pertsev¹

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great¹
Voronezh, Russia

¹*Dr. Histor. Sci., Professor of the Department of History, Philosophy and Socio-Political Disciplines,*
ORCID ID: 0009-0005-9426-5265, tel.: (473) 253-81-63, e-mail: v.pertsev.vrn5@yandex.ru

Abstract. This article analyzes the organization of land management in rural districts of Voronezh Governorate during the New Economic Policy. Based on discovered and examined archival materials, key areas of activity for government bodies, party organizations, and land administrations in fundamentally reforming the region's agricultural production system are identified. Characteristic features of land use reforms for individual peasant farms and collective agricultural associations are identified. The positive results of individual land management campaigns are presented. Shortcomings in the implementation of state policy in land management and land use are identified.

Key words: Central Black Earth Region, Voronezh Governorate, new economic policy, Land Code of the Russian Soviet Federative Socialist Republic of 1922, land reform, land management commission, agricultural associations, agricultural commune, land cultivation partnership, individual peasant farm.

Cite as: Pertsev, V.A. (2026) Organization of land management works in the Voronezh province in the mid-1920s. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 190–195. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_190.

Received 18.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_196.

НА СЛУЖБЕ ОТЕЧЕСТВУ (к 150-летию со дня рождения генерал-лейтенанта А.А. Игнатьева)

Игорь Сергеевич Муромцев¹

*Федеральное казенное учреждение «Центр по обеспечению деятельности Казначейства России»¹
Москва, Россия*

¹Начальник отдела справочно-информационного сопровождения документов
Федерального казначейства в сфере надзора за деятельностью аудиторских организаций,
оказывающих аудиторские услуги общественно значимым организациям, тел.: +7 (495) 214-95-80,
e-mail: igor.muromtsev26@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена приближающемуся 150-летию со дня рождения видного представителя российской и советской военной элиты, участника трех войн, генерал-майора Русской армии и генерал-лейтенанта Советской армии, дипломата, писателя Алексея Алексеевича Игнатьева (1877–1954). Кратко освещен его жизненный путь. Отмечены его большие заслуги перед страной. Подчеркнуто, что вся его многолетняя и плодотворная деятельность на военном и дипломатическом поприще целиком и полностью была посвящена великому делу – служению Отечеству. Оценена выдающаяся роль А.А. Игнатьева как инициатора создания суворовских и нахимовских военных училищ в годы Великой Отечественной войны. Перу А.А. Игнатьева принадлежат мемуары «Пятьдесят лет в строю», которые многократно переиздавались, являлись настольной книгой советских офицеров и сегодня вызывают большой интерес у военнослужащих Вооруженных Сил РФ, у всех исследующих отечественную военную историю.

Ключевые слова: Игнатьев Алексей Алексеевич, Русская армия, Советская армия, дипломатическая служба, военный атташе, суворовские училища, мемуары.

Для цитирования: Муромцев И.С. На службе Отечеству (к 150-летию со дня рождения генерал-лейтенанта А.А. Игнатьева) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 196–200. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_196.

Введение

Алексей Алексеевич Игнатьев родился в Тверской губернии 2 марта 1877 г. в семье, принадлежавшей к старинному аристократическому роду Игнатьевых. Из него вышли многие видные государственные и военные деятели Российского государства. Отец Алексея – генерал от кавалерии граф Алексей Павлович Игнатьев (1842–1906) – в разное время служил киевским, волынским, подольским, иркутским генерал-губернатором, являлся членом Государственного совета. Мать – графиня София Сергеевна Игнатьева (1851–1944) – происходила из рода князей Мещерских, была фрейлиной императрицы Марии Александровны, православным и общественным деятелем, благотворительницей, награждена орденом Святой Екатерины. Брат – Павел Алексеевич Игнатьев (1878–1930) – полковник лейб-гвардии Гусарского Его Величества полка, в годы Первой мировой войны являлся руководителем агентурной разведки Юго-Западного фронта, представителем

русской разведки во Франции, руководителем русского отделения Межсоюзнического разведывательного бюро. Сведениями о втором брате А.А. Игнатьева – Сергее Алексеевиче (1888–1965) – мы, к сожалению, не располагаем. Дядя – генерал от инфантерии граф Николай Павлович Игнатьев (1832–1908) – видный дипломат, русский посланник в Пекине, посол в Константинополе, министр государственных имуществ и министр внутренних дел Российской империи, член Государственного совета. Отметим, что на знаменитой картине И.Е. Репина «Торжественное заседание Государственного совета 7 мая 1901 года в честь столетнего юбилея со дня его учреждения», хранящейся в Государственном Русском музее в Санкт-Петербурге, изображены два представителя рода Игнатьевых – А.П. Игнатьев и Н.П. Игнатьев. Дед – генерал от инфантерии Павел Николаевич Игнатьев (1797–1880) – белорусский и санкт-петербургский генерал-губернатор, председатель Комитета министров Российской империи.

Результаты

Выбор ратной службы Отечеству семьей и лично 14-летним Алексеем – потомственным дворянином, представителем доблестной военной династии Игнатьевых в четвертом поколении – был далеко не случаен. В 1894 г. он окончил Владимирский Киевский кадетский корпус, а в 1896 г. успешно завершил обучение в элитном, привилегированном военно-учебном заведении Российской империи – Пажеском Его Императорского Величества корпусе, после чего был выпущен корнетом и поступил на службу в этом звании в Кавалергардский полк. Стремление молодого офицера служить в данном полку было осознанным и предсказуемым: в нем прошли военную службу два поколения Игнатьевых. В 22 года А.А. Игнатьев продолжил свое военное образование: поступил в Николаевскую академию Генерального штаба и в 1902 г. окончил ее по 1-му разряду (с присвоением воинского звания «капитан»). В 1903 г. завершил обучение в Офицерской кавалерийской школе [1, с. 304]. После начала Русско-японской войны отправился на нее добровольцем. За проявленное мужество и получение ценных разведанных о противнике награжден орденами Святой Анны, Святого Станислава и Святого Владимира. В 1908 г. переходит на военно-дипломатическую службу (занимает должность военного агента (атташе) в Дании, Швеции, Норвегии и Франции).

В годы Первой мировой войны А.А. Игнатьев руководил размещением военных заказов во Франции и поставкой их в Россию [9, с. 344]. Делал все возможное для обеспечения Русского экспедиционного корпуса вооружением, боевой техникой, материальными средствами и финансами для ведения боевых действий на Балканах и во Франции в 1916–1918 гг. За заслуги награжден орденом Святого Владимира 3-й степени, а также французскими наградами: Кавалерским и Командорским крестами ордена Почетного легиона.

После Октябрьской революции перешел на сторону Советской власти. Когда в 1925 г. СССР и Франция установили дипломатические отношения и в Париж прибыл посол Л.Б. Красин, А.А. Игнатьев попросил предоставить ему возможность «вернуться в строй» и служить России и передал советскому правительству денежные средства, принадлежавшие Российскому государству, в сумме 225 млн золотых франков, которые все это время находились на его личном счету как военного атташе этого государства во Франции. По этому поводу А.И. Пулкин и Д.С. Разумов справедливо отмечают следующее: «Решение Игнатьева передать их Советской России стало поворотным моментом в его жизни. Игнатьев, наблюдая за эмигрантскими кругами, разочаровался в них из-за их неспособности объединиться. Раскол между Врангелем, Деникиным и другими лидерами, зависимость от иностранных держав (например, интервенция Антанты) убедили его, что белые не являются выразителями национальных интересов» [13, с. 241]. Отметим, что орденами СССР А.А. Игнатьев награжден не был; удостоен двух медалей: «XX лет Рабоче-Крестьянской Красной Армии» (в 1938 г.) и «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (в 1945 г.).

До возвращения на Родину А.А. Игнатьев работал в советском торговом представительстве в Париже. В 1937 г. вместе с супругой Натальей Владимировной Трухановой (1885–1956) вернулся после более чем 20-летнего отсутствия в СССР. Был зачислен в кадры РККА с присвоением воинского звания «комбриг». Проходил службу в должности старшего инспектора по иностранным языкам Управления военно-учебных заведений РККА, начальника кафедры иностранных языков Военно-медицинской академии.

Накануне Второй мировой войны Алексей Алексеевич, блестящий знаток ряда иностранных языков, приложил большие усилия в деле становления эффективной системы подготовки кадров военных переводчиков. По его инициативе был открыт военный факультет при Московском государственном педагогическом институте иностранных языков, позже преобразованный в Военный институт иностранных языков. Накануне и во время войны институтом были подготовлены тысячи специалистов – военных переводчиков для фронта и работы за линией фронта (осуществляли различные разведывательные операции).

За 12 дней до начала Великой Отечественной войны, 10 июня 1941 г., было утверждено для печати первое издание книги А.А. Игнатьева «Пятьдесят лет в строю», которое выпускалось Гослитиздатом в 1941–1944 гг. четырьмя отдельными книгами в 3 томах [12]. Впоследствии мемуары выдержали большое количество переизданий, до сих пор востребованы и пользуются у читателей большой популярностью. Они представляют собой ценную, документальную рукопись, созданную автором на основе богатого исторического материала, личных наблюдений. В увлекательной форме А.А. Игнатьев изложил интересные сведения о системе военно-учебных заведений императорской России, о жизни русской и иностранных армий, Русско-японской и Первой мировой войн, деятельности военно-дипломатических кругов России в конце XIX – начале XX в. Он описал яркими красками повседневную жизнь на Западном фронте, в главной военной квартире Франции, создал запоминающиеся портреты видных русских и французских политических и военных деятелей и привел их политические характеристики. А.А. Игнатьев подчеркнул, что «французы прекрасно осознавали, что не будь русского фронта, они были бы раздавлены германской армией» [9, с. 30].

С 1942 г. А.А. Игнатьев работал старшим редактором военно-исторической литературы Военного издательства Народного комиссариата обороны СССР, занимался научной и литературной деятельностью.

Бесценна роль А.А. Игнатьева в открытии суворовских и нахимовских военных училищ в годы Великой Отечественной войны. 17 апреля 1943 г. он направил развернутое личное письмо «О создании кадетских корпусов» Верховному главнокомандующему Вооруженными Силами СССР, народному комиссару обороны СССР И.В. Сталину. В нем он выдвинул и обосновал необходимость и целесообразность создания общеобразовательных специализированных военно-учебных заведений по типу дореволюционных кадетских корпусов для подготовки будущих командиров Красной армии. Автор письма,

исходя из своего огромного жизненного опыта и многолетней военной службы, подчеркивал, что «специфика военного ремесла требует привития к нему вкуса с детских лет...» [2, с. 241]. В качестве эксперимента Алексей Алексеевич предлагал открыть как образец один кадетский корпус в Москве, который должен войти в систему Управления военно-учебных заведений Народного комиссариата обороны СССР. Верховный главнокомандующий по достоинству оценил инициативу А.А. Игнатъева, предложил назвать появляющиеся училища суворовскими и дал указание осуществить практические мероприятия по реализации данной инициативы, конкретнее, сформировать не одно военно-учебное заведение, как предлагал автор письма, а сразу девять. Как считают исследователи жизни и деятельности А.А. Игнатъева, за выдвижение и обоснование идеи создания данных училищ ему было присвоено воинское звание генерал-лейтенанта.

21 августа 1943 г., в период завершения Курской битвы, было принято постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации», в котором предусматривалось следующее: «Для устройства, обучения и воспитания детей воинов Красной армии, партизан Отечественной войны, а также детей советских и партийных работников, рабочих и колхозников, погибших от рук немецких оккупантов, организовать... девять суворовских военных училищ типа старых кадетских корпусов по 500 человек в каждом, всего 4 500 человек со сроком обучения семь лет, с закрытым пансионом для воспитанников...» [10, с. 164].

Генерал-лейтенант РККА А.А. Игнатъев выступил также одним из инициаторов возвращения в Красную армию традиций русского воинства, русской армии. Он считал, что это укрепит моральный дух советских воинов. По его предложению в Красную армию в 1943 г. были возвращены погоны, в военный лексикон снова внедрили слово «офицер». При его поддержке были учреждены ордена в честь выдающихся полководцев и флотоводцев дореволюционной армии: Суворова, Кутузова, Александра Невского, Ушакова, Нахимова.

После войны (с 1947 г.) А.А. Игнатъев находился в отставке, осуществлял активную военно-патриотическую работу с военнослужащими и допризывной молодежью. Алексей Алексеевич был членом Союза писателей СССР, участвовал в различных литературных вечерах и встречах.

А.А. Игнатъев, видный военный дипломат, участник трех войн, скончался 20 ноября 1954 г. В газете «Известия» был напечатан некролог, который подписали маршалы Советского Союза Г.К. Жуков, А.М. Василевский, К.Е. Ворошилов и Н.А. Булганин. В нем Алексей Алексеевич был назван «одним из достойных старых военных русских кадров и лучшим представителем русской военной интеллигенции, истинным патриотом» [5].

На Новодевичьем кладбище в Москве установлен надгробный бюст А.А. Игнатъева с его знаменитой книгой в руке и надписью на постаменте: «Писатель генерал-лейтенант Игнатъев Алексей Алексеевич

(1877–1954)». Союз ветеранов Военного института иностранных языков чтит графа А.А. Игнатъева как инициатора создания этого единственного в мире высшего военно-филологического учебного заведения: «Мы, последователи А.А. Игнатъева, ценим его вклад в дело укрепления обороноспособности нашей страны и стараемся сохранить для будущих поколений наследие генерал-лейтенанта А.А. Игнатъева» [5]. Члены союза осуществляют шефство над могилой генерала. На нее представители общественности и ветераны возлагают венки и цветы ко Дню Победы и дню рождения Алексея Алексеевича.

На Лубянском проезде, на доме 17, в котором жил Алексей Алексеевич, в 2018 г., в канун дня его рождения, была торжественно открыта мемориальная доска с надписью: «Военный дипломат, писатель, генерал-лейтенант, граф Алексей Алексеевич Игнатъев жил в этом доме с 1937 по 1954 год».

В настоящее время, когда в условиях проведения специальной военной операции на Украине возрастает значение истинного патриотизма, верного служения своему Отечеству, внимание к жизни и деятельности верного сына нашей страны Алексея Алексеевича Игнатъева не снижается. Выходят в свет научные публикации, посвященные его военной и дипломатической работе.

В 2017 г., в 140-летие со дня рождения, на его родине, Тверской земле, была проведена научно-практическая конференция [3; 6; 7; 8; 11].

2 марта 2027 г. исполнится 150 лет со дня рождения Алексея Алексеевича Игнатъева. В преддверии этой даты, по нашему мнению, необходимо провести ряд организационных научных и иных мероприятий. Целесообразно создать организационный комитет, который будет заниматься планированием празднованию 150-летия видного военного деятеля, дипломата, писателя А.А. Игнатъева и разработкой плана соответствующих проектов, среди которых следует предусмотреть:

подготовку Всероссийской научно-практической конференции «Генерал-лейтенант Алексей Алексеевич Игнатъев: офицер, гражданин, дипломат, разведчик» и ее проведение с участием Министерства обороны России, Министерства иностранных дел России, Службы внешней разведки России;

подготовку и издание научной монографии, посвященной жизни и деятельности А.А. Игнатъева;

торжественное открытие юбилейной выставки, посвященной генерал-лейтенанту А.А. Игнатъеву в Центральном музее Вооруженных Сил РФ;

проведение реставрации захоронения А.А. Игнатъева на Новодевичьем кладбище.

Внимание профессионалов в сфере исторической науки должны привлечь документы Российского государственного архива литературы и искусства, освещающие жизнь и деятельность А.А. Игнатъева и его супруги Н.В. Трухановой, балерины, переводчицы (фонд личного происхождения № 1403, 1878–1956 гг., 3 описи, 1756 единиц хранения). Большой интерес представляют рукописи «50 лет в строю», «Как я стал писателем», «Обзор военно-агентской работы в Скандинавии и во Франции с 1908 по 1918 гг.», «Французская армия 1914 г.»; воспоминания,

статьи, очерки, заметки о видных государственных и военных деятелях: А.А. Брусилове, Ф.И. Шаляпине, О.В. Лепешинской, В.И. Качалове, Ж. Клемансо, К.Г. Маннергейме, С.М. Михоэлсе, А.С. Новикове-Прибое, М.Д. Скобелеве, А.Н. Толстом, В.П. Чкалове, И.Г. Эренбурге и других; рецензии на роман А.Н. Степанова «Порт-Артур» и одноименный спектакль Малого театра; письма известным деятелям советской литературы и искусства: В.В. Вишневскому, Л.А. Кассилю, В.Т. Лацису, Л.М. Леонову, С.Я. Маршаку, С.В. Образцову, А.А. Суркову, Е.В. Тарле, М. Торезу, А.А. Фадееву и др. После изучения этих архивных документов целесообразно их издать.

Выводы

Из-за специфики военно-дипломатической службы А.А. Игнатьева многие архивные

документы, касающиеся его работы, еще недоступны исследователям. Ученым еще только предстоит в полной мере оценить многочисленные заслуги и достижения этого высочайшего профессионала своего дела. Вся жизнь и многолетняя, плодотворная деятельность генерал-лейтенанта Алексея Алексеевича Игнатьева – истинно русского офицера, видного военного дипломата, прекрасно образованного военного интеллигента, писателя – свидетельствуют о беззаветной преданности Родине, умении отстаивать интересы российских государства и народа в любых условиях.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Военная энциклопедия: в 8 т. Т. 3. М. : Воениздат, 1995. 543 с.
2. Докладная записка старшего редактора Воениздата НКО, генерал-майора А.А. Игнатьева И.В. Сталину с предложениями о создании кадетских корпусов. 17 апреля 1943 г. // В штабах Победы. 1941–1945: Документы в 5 кн. Кн. 3. 1943. «Ломая упорное сопротивление врага...». М. : Научно-политическая книга, 2020. 576 с.
3. Ершов Б. Граф на службе Советской власти. К 140-летию генерала А.А. Игнатьева, любившего Ржевскую землю // Дипломатическая служба. 2017. № 3. С. 12–15.
4. Карелин В.А. Русская разведка в Швеции накануне Первой мировой войны // Военно-исторический журнал. 2008. № 1. С. 53–57.
5. Ко дню рождения графа Алексея Алексеевича Игнатьева. Союз ветеранов ВВИА. URL: <https://ysclid=mpfp74eqda27298900> (дата обращения: 21.05.2026).
6. Мешкова Г.А. Алексей Алексеевич Игнатьев и Ржевская земля // Дипломатическая служба. 2017. № 3. С. 53–56.
7. Ожогин Е. Пример беззаветного служения Родине // Дипломатическая служба. 2017. № 3. С. 44–47.
8. Пашков А. Граф с советским паспортом // Дипломатическая служба. 2017. № 3. С. 38–39.
9. Первая мировая война 1914–1918 годов: в 6 т. Т. 1. Происхождение и основные события войны. М. : Кучково поле, 2014. 864 с.
10. Постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б), 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: В 5 т.: сборник документов за 50 лет. Т. 3. 1941–1952 гг. М. : Политиздат, 1968.
11. Пронин В.Н. Рекомендации из опыта деятельности Алексея Алексеевича Игнатьева // Дипломатическая служба. 2017. № 3. С. 74–82.
12. Игнатьев А.А. Пятьдесят лет в строю. Кн. 1–4. М. : Гослитиздат, 1941–1944.
13. Пуллкинен А.И., Разумов Д.С. Генерал Алексей Алексеевич Игнатьев: патриотизм на изломе эпох // Молодая наука – 2025: сборник материалов XVI Национальной научно-практической конференции с международным участием молодых ученых, аспирантов и студентов. В 2 ч. Ч. 2. Ярославль : Международная академия бизнеса и новых технологий, 2025. С. 240–242.
14. Шеин И.А., Коваленко О.Ю. «Специфика военного ремесла требует привития к нему вкуса с детских лет» (к 75-летию открытия первых суворовских военных училищ) // Военный академический журнал. 2019. № 1 (21). С. 99–106.

References

1. *Voennaya enciklopediya: V 8 t. T. 3* (1995) [Military Encyclopedia: In 8 volumes. Vol. 3]. Moscow, Voenizdat publ. 543 p. (In Russian)
2. Report from the senior editor of the Voenizdat NKO, Major General A.A. Ignatiev, to I.V. Stalin with proposals for the creation of cadet corps. April 17, 1943. In: *At Victory Headquarters. 1941–1945: Documents in 5 books. Book 3. 1943. "Breaking the enemy's stubborn resistance..."* (2020). Moscow, Nauchno-politicheskaya kniga publ. 576 p. (In Russian)
3. Ershov, B. (2017) Graf na sluzhbe Sovetskoj vlasti. K 140-letiyu generala A.A. Ignat'eva, lyubivshogo Rzhenskuyu zemlyu [A Count in the Service of the Soviet Power. On the 140th Anniversary of General A.A. Ignatiev, Who Loved the Rzhev Land]. *Diplomaticheskaya sluzhba*. (3), 12–15. (In Russian)
4. Karelin, V.A. (2008) Russkaya razvedka v Shvecii nakanune Pervoj mirovoj vojny [Russian intelligence in Sweden on the eve of World War I]. *Voennno-istoricheskij zhurnal*. (1), 53–57. (In Russian)

5. Ko dnyu rozhdeniya grafa Aleksey Alekseevicha Ignat'eva. Soyuz veteranov VIIYa [On the birthday of Count Alexei Alekseevich Ignatiev. Union of Veterans of the Military-Industrial Institute]. Available from: <https://ysclid=mpfp74eqda27298900> [Accessed May 16, 2026]. (In Russian)
6. Meshkova, G.A. (2017) Aleksej Alekseevich Ignat'ev i Rzhenskaya zemlya [Alexey Alekseevich Ignatiev and the Rzhev land]. *Diplomaticheskaya sluzhba* (3), 53–56. (In Russian)
7. Ozhogin, E. (2017) Primer bezzavetnogo sluzheniya Rodine [An example of selfless service to the Motherland]. *Diplomaticheskaya sluzhba* (3), 44–47. (In Russian)
8. Pashkov, A. (2017) Graf s sovetskim pasportom [Count with a Soviet passport]. *Diplomaticheskaya sluzhba* (3), 38–39. (In Russian)
9. *Pervaya mirovaya vojna 1914–1918 godov. V 6-ti t. T. 1. Proishozhdenie i osnovnye sobytiya vojny* (2014) [The First World War 1914–1918. In 6 volumes. Vol. 1. Origin and Main Events of the War]. Moscow, Kuchkovo pole publ. 864 p. (In Russian)
10. Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR and the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks), August 21, 1943. "On urgent measures to restore the economy in areas liberated from German occupation". In: *Decisions of the Party and Government on Economic Issues. In 5 volumes: Collection of documents over 50 years. Vol. 3. 1941–1952* (1968). Moscow, Politizdat publ. P. 131–169. (In Russian)
11. Pronin, V.N. (2017) Rekomendacii iz opyta deyatel'nosti Aleksey Alekseevicha Ignat'eva [Recommendations from the experience of Alexey Alekseevich Ignatiev]. *Diplomaticheskaya sluzhba* (3), 74–82. (In Russian)
12. Ignat'ev, A.A. (1941–1944). Pyat'desyat let v stroyu. Kn. 1–4 [Fifty Years in Service. Books 1–4]. Moscow, Goslitizdat publ. (In Russian)
13. Pulkkinen, A.I., Razumov, D.S. (2025) General Alexey Alekseevich Ignatiev: patriotism at the turn of the era. In: *Young Science 2025. Proceedings of the XVI National Scientific and Practical Conference with International Participation of Young Scientists, Postgraduates, and Students. In 2 parts. Part 2*. Yaroslavl', Mezhdunarodnaya akademiya biznesa i novykh tekhnologij Publ. P. 240–242. (In Russian)
14. Shein, I.A., Kovalenko, O.Yu. (2019) «Specifika voennogo remesla trebueta privitiya k nemu vkusa s detskikh let» (K 75-letiyu otkrytiya pervykh suvorovskikh voennykh uchilishch) ["The specifics of military craft require instilling a taste for it from childhood" (On the 75th anniversary of the opening of the first Suvorov military schools)]. *Voennyj akademicheskij zhurnal* (1), 99–106. (In Russian)

Поступила в редакцию 05.05.2026
Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_196.

IN THE SERVICE OF THE FATHERLAND (ON THE 150TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF LIEUTENANT GENERAL A.A. IGNATIEV)

Igor S. Muromtsev¹

*Federal Government Institution "Center for Ensuring the Activities of the Treasury of Russia"¹
Moscow, Russia*

¹Head of the Department of Reference and Information Support of Documents of the Federal Treasury in the field of Supervision of the Activities of Audit Organizations Providing Audit Services to Socially Significant Organization, tel.: +7 (495) 214-95-80, e-mail: igor.muromtsev26@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the upcoming 150th anniversary of the birth of Alexey Alekseevich Ignatiev (1877–1954), a prominent representative of the Russian and Soviet military elite, a participant in three wars, a Major General of the Russian Army and a Lieutenant General of the Soviet Army, a diplomat, and a writer. The article provides a brief overview of his life. It highlights his significant contributions to the country. It emphasizes that his long and fruitful career in the military and diplomatic fields was entirely dedicated to the great cause of serving his homeland. The outstanding role of A.A. Ignatiev as the initiator of the creation of Suvorov and Nakhimov military schools during the Great Patriotic War is appreciated. A.A. Ignatiev's memoirs, "50 Years in the Army", which have been reprinted numerous times and served as a reference book for Soviet officers, are of great interest to military personnel of the Russian Armed Forces and researchers of Russian military history.

Key words: Ignatiev Alexey Alekseevich, Russian Army, Soviet Army, diplomatic service, military attaché, Suvorov military schools, memoirs "50 Years in the Army".

Cite as: Muromtsev, I.S. (2026) In the service of the Fatherland (On the 150th anniversary of the birth of Lieutenant General A.A. Ignatiev). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 196–200. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_196. (In Russian)

Received 05.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 94(470)

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_201.

ПОКАЗАНИЯ РУМЫНСКИХ ЛЕТЧИКОВ, СБИТЫХ В НЕБЕ НАД ОДЕССОЙ (СЕНТЯБРЬ 1941 г.)

Татьяна Петровна Малютина¹

Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия

¹Доктор исторических наук, профессор кафедры истории России,
ORCID ID: 0000-0001-8978-665X, тел.: (473) 255-06-67, e-mail: chal.04@mail.ru

Аннотация. Автор статьи анализирует показания румынских летчиков К. Гергияна, А. Ионеску, А. Карпа, попавших в плен в сентябре 1941 г. после того, как их самолеты были сбиты в районе Одессы. Материалы допросов, приведенные в статье, показывают, что приоритетными для советского командования являлись сведения о дислокации военных аэродромов противника, а также о количественном и типовом составе базировавшейся на них авиатехники. Согласно показаниям летчиков, в сентябре 1941 г. парк румынских военно-воздушных сил включал как самолеты румынского, так и немецкого, польского, английского и канадского производства. К числу значимых данных, полученных от пленных летчиков, относилась также информация о местах хранения горюче-смазочных материалов, порядке несения службы на аэродромах и расположении постов, ответственных за передачу сведений о появлении советских самолетов.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, оборона Одессы, румынские летчики, К. Гергиян, А. Ионеску, А. Карп, военнопленные, сентябрь 1941 г.

Для цитирования: Малютина Т.П. Показания румынских летчиков, сбитых в небе над Одессой (сентябрь 1941 г.) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 201–205. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_201.

Введение

Осенью 1941 г. при обороне Одессы были задействованы различные виды войск [1; 6; 7; 10]. В их числе были и Военно-воздушные Силы (ВВС) Приморской армии. Уровень боевой подготовки и мастерства советских летчиков позволял им давать достойный отпор как румынским, так и немецким пилотам. Кроме того, в районе Одессы успешно действовала зенитная артиллерия, также наносившая ущерб авиации противника [4, с. 183]. Следует отметить, что румыны имели в своем распоряжении развитую авиационную промышленность: три авиастроительных завода, а также несколько предприятий, специализировавшихся на выпуске запчастей для самолетов. Летом 1941 г. в штате румынских ВВС числилось 1 947 пилотов, бортрадиостов, бортмехаников и бортстрелков [5, с. 31].

Результаты

В сентябре 1941 г. под Одессой были сбиты несколько вражеских самолетов. Румынских летчиков допрашивал начальник оперативного отдела штаба ВВС Приморской армии полковник Николай Гаврилович Журавель. Протоколы допросов сохранились

в фондах Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ). Они дают представление о том, какие сведения об авиации противника интересовали советское командование в первую очередь, а также о том, какими силами и средствами располагали под Одессой в сентябре 1941 г. немецко-румынские авиационные подразделения и об уровне подготовки их летного состава.

12 сентября 1941 г. советской противовоздушной обороной с земли в 15:45 в районе Мариентала был сбит румынский истребитель Bf-109E (бортовой номер 46) из 56-й эскадрильи 7-й авиагруппы 1-й флотилии. Пилотом был командир эскадрильи капитан Константин Гергиян. Он выпрыгнул с парашютом над советской территорией и был взят в плен [2, с. 215]. В документах управления ВВС Приморской армии, находящихся в фондах ЦАМО РФ, сохранился протокол допроса этого летчика от 13 сентября 1941 г. [8, л. 117–118].

О себе пленный румынский пилот рассказал, что родился в 1911 г. в Черновцах, окончил школу в 1932 г., в 1936 г. стал летчиком-истребителем; его личный налет составлял около 1 000 часов, имел 73

боевых вылета. В ходе допроса пленный путался в показаниях. В частности, он заявил, что принимал участие в бою «только 2 раза», сбил 4 советских самолета, «но без свидетелей», «руководил бомбардировкой Калараш и Сырата». О боевых действиях своего подразделения пленный летчик поведал, что днем 15 июня 1941 г. самолеты были передислоцированы из Бухареста в Рымнику-Сэрат, где оставались до 21 июня, так как перед ними была поставлена задача оборонять нефтепромыслы Плоешти. Вечером 21 июня самолеты были переправлены в Бырлад.

Днем 22 июня эскадрильи истребителей должны были сопровождать 2 бомбардировочных звена в Кишинев. Первое звено сопровождала 57-я истребительная эскадрилья, а второе должна была прикрывать 56-я истребительная эскадрилья. Но в связи с задержкой поставки горючего «моя эскадрилья не смогла сопровождать бомбардировщики, которые полетели сами без прикрытия». Днем 23 июня К. Гергиян сопровождал бомбардировщики, которые атаковали вокзал в Бессарабском (село в Болградском районе Одесской области). 25 и 26 июня румынская эскадрилья атаковала советский аэродром в Булгарике (село в Леовском районе Молдавии), а 27 июня – аэродром в Кубей (село в Болградском районе Одесской области). 28 июня 7-я авиагруппа провела передислокацию одной эскадрильи в Рымнику-Сэрат, второй – в Фокшани. А уже 30 июня вся авиагруппа перебазировалась в Бырлад. Здесь основной задачей летчиков, по словам пленного румына, была метеорологическая разведка.

Через несколько дней авиагруппа передислоцировалась в Хуши. Здесь «мы прикрывали переправу через Прут наших войск, а также выполняли метеорологическую и войсковую разведку». После занятия Бессарабии авиагруппа переместилась в Кишинев для обеспечения переправы немецко-румынских войск через Днестр, а потом в Тирасполь для прикрытия движения войск до колхоза Большой Буялык Одесской области. «Я уже не сопровождал бомбардировщики, а выполнял много полетов метеорологического значения, например, у Одессы. Но над городом полетать не успел». Военнопленный сообщил: «16–17 дней тому назад 56-я эскадрилья перебазировалась на аэродром в Зельцы (поселок в Раздельнянском районе Одесской области), где летчики эскадрильи выполняли только патрулирование на участке: Выгода, Фрейденталь, Петерсталь, Маяки». Согласно словам К. Гергияна, по состоянию на 12 сентября 1941 г. в эскадрильи числилось 17 самолетов (5 Bf-109, 6 IAR-80, 6 «Харрикейн»). На аэродроме в Зельцах размещалась также эскадрилья связи в составе 4–5 самолетов Fleet и «Шторх» фирмы «Физелер». Пилотов-немцев не было: летали исключительно румыны. Пленный летчик предположил, что, если румыны узнают, что он выдал место расположения аэродрома, самолеты с него могут перебазировать в колхоз Эльзас (Одесская область). По поводу порядка на аэродроме он сказал, что самолеты готовы к вылету в 4–4:30; горючее для заправки хранится на самом аэродроме в цистернах; радиопосты, передающие сигналы о появлении

советских самолетов, расположены в Маяках, Фрейдентале, Вакаржанах, Корстале, Зельцах.

Румынскому летчику задавали вопросы о самолетах и их количестве на других военных аэродромах. По его словам, на аэродромах в Кишиневе, Реваках самолетов не осталось. В Тирасполе находились немецкие Ju-87, бомбардировщики (6 «Бленхейм»), самолеты-транспортники, в Яловени – бомбардировщики (He-111), в Бендерах – разведчики. В Баден (ныне Очеретовка Раздельнянского района Одесской области) стояла группа самолетов в составе 8 PZL-24, 8 PZL-111. Одна эскадрилья Bf-109 дислоцировалась у Констанца. В Стурзены (село в Рыкшанском районе Молдавии) базировались истребители (10–12 IAR-80). Немецкая авиация размещалась в Березовке, потом в Вознесенске, а затем была переведена в Николаев. Летчик показал, что в Тирасполе видел также итальянские самолеты «Макки» MC.200, но «без фонарей, а с козырьками». В Баден К. Гергиян видел двух пленных советских летчиков, они успели спрыгнуть с парашютами со сбитого самолета.

22 сентября 1941 г. был сбит легкомоторный самолет Fleet-10G (бортовой номер 253) из 112-й эскадрильи связи 2-й флотилии 2-го воздушного участка. Локотенант Аурелиан Ионеску и его пилот, по данным авторов «Воздушная битва за Одессу», пропали без вести в районе Одессы во время перелета по маршруту Яссы – Николаев. «Возможно, стали жертвой советских истребителей» [2, с. 226]. На самом деле этот самолет был сбит зенитной артиллерией в районе Марьяновки. Материалы допроса А. Ионеску от 23 сентября 1941 г. хранятся в ЦАМО РФ [9, л. 385–384].

О себе румынский летчик рассказал, что ему 22 года. В мае 1941 г. он окончил летную школу в Бухаресте по специальности «Разведчик и легкий бомбардировщик», освоив самолеты IAR-38 и IAR-39. По окончании школы был направлен в Блаж, где базировалась 2-я флотилия королевской авиации, затем нес службу в Бакеу, а далее в Яссах. Участвовал в войне с самого ее начала и развозил почту по маршруту Бакеу – Бухарест, Бакеу – Яссы, Яссы – Кишинев, Яссы – Бендеры, Яссы – Бендеры – Тирасполь – Зельцы – Николаев. Его налет составлял 200 часов. Во время полета по маршруту Яссы – Николаев совершал посадки в Бендерах (где оставил почту и капитана медицинской службы), в Зельцы и Николаеве (где выгрузил почту). 22 сентября в 13:45 вылетел в обратный путь из Николаева и был сбит около 15:00. Самолет сел на поле, был немного поврежден и мог быть восстановлен.

Об известных ему аэродромах А. Ионеску рассказал на допросе следующее. В Яссах размещались два аэродрома: гражданский и военный. Там устроена бетонированная площадка и 4 ангара. На 22 сентября в 7:30 на аэродроме находилось 8 самолетов Fleet-10G, 8 IAR-38, 3 транспортных Ju-52. В 12:00 22 сентября ожидалось прибытие с ремонтной базы 12 самолетов Bf-109, 8–10 самолетов He-111. На «Юнкерсах» летали только немцы, на «Мессершмитах» – как немцы, так и румыны. По состоянию на 20 сентября самолетов в Кишиневе не было, они перелетели в Бендеры. В Яловени самолеты также

отсутствовали. В 8 км к югу от Кишинева немцы устроили военный аэродром. Там дислоцировались только немецкие самолеты и «точно базировалось до 3 самолетов Bf-109». В Бендерах, как показал на допросе пленный летчик, он видел 8 самолетов Fleet-10G, 30 самолетов IAR-38 и IAR-39. В Тирасполе на аэродроме, расположенном в 800 метрах севернее железной дороги, находилось до 8 самолетов «Бленхейм», 9 самолетов PZL-28, 8–12 IAR-38 и IAR-39, 2 транспортных трехмоторных «Юнкерса». В Зельцы, со слов А. Ионеску, находилось 2 аэродрома. Один располагался в 2 км восточнее Зельцы. Там дислоцировалась 114-я эскадрилья связи из 8 самолетов Fleet-10G и имелся склад горючего. Второй аэродром был расположен в 800–1 000 м восточнее Зельцы. На нем базировалась 7-я истребительная авиагруппа (до 15 Bf-109 и 8 самолетов IAR-80), имелся склад горючего. А. Ионеску слышал, что 22 сентября в 9:30 три советских истребителя атаковали этот аэродром и уничтожили 4 самолета, которые сгорели на земле. Был убит радист. На аэродроме Баден А. Ионеску был 19 сентября и видел до 16 самолетов PZL-24. При этом многие самолеты на тот момент находились на заданиях. Ему говорили, что советские самолеты тоже бомбили этот аэродром, но подробности пленному румынскому летчику были неизвестны. На немецком аэродроме юго-восточнее Николаева А. Ионеску заметил 3 «Юнкерса», 2 «Хенкеля», 6–8 самолетов Bf-109.

В Бендерах 20 сентября А. Ионеску видел пленного советского летчика – старшего лейтенанта гидросамолета-разведчика. Он спасся на парашюте, когда самолет был подбит. Остальные члены экипажа погибли. Летчика нашли в районе Зельцы и перевезли самолетом.

30 сентября 1941 г. был сбит румынский «Бленхейм» (бортовой номер 24) из состава 3-й эскадрильи 3-й бомбардировочной флотилии. Экипаж, включавший в себя три человека, выпрыгнул с парашютами. По данным авторов монографии «Воздушная битва за Одессу», штурман сублокотенант Эмилиан Штанеску и радиооператор 2-го класса Аурел Михальча были взяты в плен, а при эвакуации Одессы расстреляны в городской тюрьме НКВД. Третьему члену экипажа «Бленхейма» – пилоту Адриану Карпу – повезло больше. Он был тяжело ранен еще в воздухе и в бессознательном состоянии доставлен в военный госпиталь. Остался жив, так как, «по некоторым данным, молодого и красивого румынского летчика спрятали в бельевой госпиталь санитарки из младшего медицинского персонала» [2, с. 233].

В ЦАМО РФ сохранился протокол допроса Карпа Адриана от 23:00 30 сентября 1941 г. [9, л. 443–442]. В этом протоколе отмечено, что «летчик ранен осколком в плечо, чувствует себя скверно и говорит с трудом». С ним находился его стрелок «Михальча, который также спустился на парашюте». О себе пленный А. Карп рассказал, что родился в селе Буюканы Кишиневского уезда, расположенном в 3 км к юго-западу от Кишинева. По национальности он был молдаванином, имел среднее образование. В 1936 г. окончил летную школу в Бухаресте. Стал летчиком 3-й эскадрильи 3-й бомбардировочной флотилии. На фронте находился с 20 июля 1941 г., имел около 400

часов налетов, совершил 25 боевых вылетов. «Летал на боевые задания в районах Бельцы, Кишинев, Оргеев, Бендеры, Катаржи, Березовка, Одесса». «Над городом Одесса не был, страшно, много зениток, но летал с разведывательными целями над гаванью и портом». Был сбит в районе Дальник двумя попаданиями советской зенитной артиллерии. Когда самолет загорелся, летчик выпрыгнул с парашютом. О цели полета сообщил, что вылетел 30 сентября в 16:15 из Тирасполя в район Гниляково, имея задачу сфотографировать советские позиции в районе Гниляково – Сухой Лиман для установления точного расположения артиллерии и оборонительных позиций. Бомб не имел, так как «при разведке бомбы не берутся».

По словам летчика, на аэродроме Тирасполь базировалось до 30 самолетов (IAR, «Бленхейм», PZL). Эти самолеты пилотировали только румыны. На транспортниках Ju-52 летали исключительно немецкие экипажи. Привозили провизию, патроны, бомбы и горючее из Бухареста, Ясс, Черновцы. Ночью румынские летчики с аэродрома не летали (нет оборудования). Летали только немцы с других аэродромов. Самолеты на аэродроме Тирасполь располагались в 2 ряда к Днестру. Горючее находилось в бочках у самолетов. Этот аэродром советские самолеты не бомбили. А. Карп находился на аэродроме Тирасполя около месяца. За это время, как следовало из его слов, было потеряно 3 румынских самолета от действий советской зенитной артиллерии и авиации. Комендантом аэродрома в Тирасполе являлся полковник Григориу. Штаб ВВС фронта, по словам А. Карпа, размещался в Зельцы (командующий генерал Ионеску). Летчик знал о существовании аэродромов в Баден, Зельцы. Всего на них, по его словам, дислоцировалось 14–16 самолетов IAR-80, 6–7 самолетов Bf-109. Он рассказал, что в Зельцы неделю назад советские летчики уничтожили 6 румынских самолетов. Еще один аэродром находился у Бессарабского, куда две недели назад прибыли из Фокшан и Бузеу 12 самолетов «Бленхейм», из которых уже 2–3 сбиты советскими летчиками. А. Карп сообщил о том, что у Аккермана и Галац тоже есть аэродромы, но сколько там самолетов, он не знал.

Сравнивая допросы этих пленных летчиков, можно предположить, что К. Гергиян давал показания неохотно. Возможно, пытался запутать советского полковника, излагал противоречивые друг другу факты. А. Карп из-за ранения явно говорил и мыслил с трудом. Его показания были отрывочными, но тем не менее достаточно подробными. А. Ионеску оказался самым информированным и разговорчивым. Возможно, это было связано с его родом деятельности: напрямую в военных действиях он участия не принимал, но регулярно посещал немецкие и румынские аэродромы и, соответственно, имел представление о том, какие подразделения и где базируются. Насколько пленные летчики были откровенны в своих показаниях, сказать сейчас сложно. Не стоит исключать также возможность психологического или физического воздействия на них. В любом случае, анализируя даже эти три допроса, можно выделить схожие моменты, например, то, что на транспортниках («Юнкерсах») летали только немцы

(и именно они контролировали и распределяли продукты, оружие, боеприпасы), что в Зельцах находился аэродром, важный по значимости. Не случайно 22 сентября 1941 г. этот аэродром подвергся атаке советских самолетов.

В боевом донесении штаба 69-го истребительного авиационного полка, составленном 23 сентября, отмечалось, что рано утром 22 сентября аэродромы в Зельцы и Бадене были атакованы двумя группами советских истребителей. Атака оказалась внезапной для противника. На аэродроме в Баден было «сожжено 10 истребителей противника и один транспортный самолет, сгорела одна бензиновозка. Лесопосадка, где стояли в один ряд самолеты, горела вся на протяжении километра. Кроме того, выведено из строя до 12 самолетов и много личного состава в палатках». Потерь среди наших летчиков не было. На аэродром в Зельцы советскими самолетами И-16 были сброшены зажигательные ампулы и бомбы. «Сразу загорелся один He-111. По остальным машинам, кроме того, вели пулеметный огонь. Ни один самолет противника не успел подняться с аэродрома. Всего там было расположено 12 He-111 и 18 PZL-24... Не возвратился с задания старший лейтенант Шкутский...» [3, с. 18].

Выводы

Успешным действиям советских летчиков 22 сентября 1941 г. и в последующее время способствовали, наряду с проявленными отвагой, бесстрашием и мужеством, данные разведки, равно как анализ и сопоставление показаний военнопленных румынских пилотов. Приведенные в статье данные протоколов допросов свидетельствуют, что советское командование прежде всего интересовало вопросы, связанные с местами расположения военных аэродромов противника, а также количеством и типами самолетов, базировавшихся на них. Из показаний пленных летчиков можно сделать ясный вывод о наличии на вооружении румынских ВВС в сентябре 1941 г. не только румынских, но и немецких, польских, канадских и английских самолетов. Также важной являлась информация о местах хранения горючего, порядках на аэродромах; о наличии и расположении постов, передающих данные о появлении советских самолетов. Полученными во время допросов румынских летчиков сведениями советское командование стремилось грамотно распорядиться с целью нанесения максимального ущерба авиации противника.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Алещенко Н.М. Они защищали Одессу. М. : Издательство ДОСААФ, 1970. 192 с.
2. Дегтев Д.М., Богатырев С.В., Zubov Д.В. Воздушная битва за Одессу. Советские асы против люфтваффе и королевских ВВС Румынии. 1941. М. : Центрполиграф, 2018. 255 с.
3. Зильманович Д.Я. На крыльях Родины: документальные очерки. Алма-Ата : Жалын, 1985. 320 с.
4. Прочко И.С. Артиллерия в боях за Родину. М. : Воениздат, 1957. 328 с.
5. Савченко В.А., Филипенко А.А. Оборона Одессы. 73 дня героической обороны города. М. : ЗАО «Издательство Центрполиграф», 2011. 447 с.
6. Фадеев А.В. Подвиг Одессы. М. : Госполитиздат, 1958. 72 с.
7. Фуртатов В.М. Огненные десанты (о мужестве парашютистов ВВС Черноморского флота). М. : Воениздат, 1989. 95 с.
8. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ). Ф. 288. Оп. 9902. Д. 8.
9. ЦАМО РФ. Ф. 288. Оп. 9899. Д. 14.
10. Юновидов А.С. Оборона Одессы. 1941. Первая битва за Черное море. М. : Вече, 2011. 432 с.

References

1. Aleshchenko, N.M. (1970) *Oni zashchishhali Odessu* [They defended Odessa]. Moscow, Izdatel'stvo DOSAAF. 192 p. (In Russian)
2. Degtev, D.M., Bogatyrev, S.V., Zubov, D.V. (2018) *Vozdushnaya bitva za Odessu. Sovetskie asy protiv lyuftvaffe i korolevskikh VVS Rumynii. 1941* [The Battle of Odessa in the Air. Soviet Aces against the Luftwaffe and the Royal Romanian Air Force. 1941]. Moscow, Centropoligraf. 255 p. (In Russian)
3. Zil'manovich, D.Ya. (1985) *Na kryl'yakh Rodiny: dokumental'nye ocherki* [On the Wings of the Motherland: Documentary Essays]. Alma-Ata, Zhaly'n publ. 320 p. (In Russian)
4. Prochko, I.S. (1957) *Artilleriya v boyakh za Rodinu* [Artillery in the battles for the Motherland]. Moscow, Voenizdat. 328 p. (In Russian)
5. Savchenko, V.A., Filipenko, A.A. (2011) *Oborona Odessy. 73 dnya geroicheskoi oborony goroda* [The defense of Odessa. 73 days of heroic defense of the city]. Moscow, ZAO Izdatel'stvo Centropoligraf. 447 p. (In Russian)
6. Fadeev, A.V. (1958) *Podvig Odessy* [The feat of Odessa]. Moscow, Gospolitizdat. 72 p. (In Russian)
7. Furtatov, V.M. (1989) *Ognennyye desanty (o muzhestve parashyutistov VVS Chernomorskogo flota)* [Fire Troops (about the courage of the Black Sea Fleet Air Force paratroopers)]. Moscow, Voenizdat. 95 p. (In Russian)
8. TsAMO RF. F. 288. Op. 9902. D. 8.
9. TsAMO RF. F. 288. Op. 9899. D. 14.
10. Yunovidov, A.S. (2011) *Oborona Odessy. 1941. Pervaya bitva za Chernoe more* [Defense of Odessa. 1941. The First Battle for the Black Sea]. Moscow, Vech publ. 432 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 05.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 94(470)

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_201.

**TESTIMONIALS OF ROMANIAN PILOTS SHOT DOWN
IN THE SKY OVER ODESSA (SEPTEMBER 1941)**

Tatiana P. Malyutina¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹*Dr. Histor. Sci., Professor of the Department of Russian History, ORCID ID: 0000-0001-8978-665X,
tel.: (473) 255-06-67, e-mail: chal.04@mail.ru*

Abstract. The author of the article analyzes the testimonies of Romanian pilots K. Gergian, A. Ionescu, and A. Karp, who were captured in September 1941 after their planes were shot down near Odessa. The interrogation materials presented in the article show that the Soviet command prioritized obtaining information about the location of enemy military airfields and the number and types of aircraft based there. According to the testimonies of the pilots, in September 1941, the Romanian Air Force's fleet included both Romanian-made and German, Polish, and English and Canadian-made aircraft. The significant information obtained from the captured pilots also included details about the storage locations of fuel and lubricants, the procedures for maintaining airfields, and the positions responsible for reporting the presence of Soviet aircraft.

Key words: Great Patriotic War, Defense of Odessa, Romanian Pilots, K. Gergian, A. Ionescu, A. Karp, prisoners of war, September 1941.

Cite as: Malyutina, T.P. (2026) Testimonials of Romanian pilots shot down in the sky over Odessa (September 1941). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 201–205. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_201.

Received 05.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_206.

БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ЧАСТЕЙ КРАСНОЙ АРМИИ ПРОТИВ ДАТСКОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО КОРПУСА СС «ДАНМАРК» В РАЙОНЕ ДЕМЯНСКОГО КОТЛА (МАЙ-АВГУСТ 1942 г.)

Вадим Алексеевич Саютин¹

*Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия*

¹Аспирант кафедры истории России, ORCID ID: 0009-0006-8403-8461,
e-mail: vasayutin@gmail.com

Аннотация. В статье анализируются боевые действия Красной армии против датского добровольческого корпуса СС «Данмарк» в районе Демянского котла (май-август 1942 г.). Основное внимание уделяется действиям советских войск Северо-Западного фронта под командованием генерал-лейтенанта П.А. Курочкина, направленным на ликвидацию Рамушевского коридора и уничтожение демянской группировки вермахта. Рассматриваются предпосылки формирования корпуса, его прибытие на фронт и интеграция в состав дивизии СС «Тотенкопф». В ходе исследования установлено, что датское подразделение, понеся катастрофические потери (до 80 % личного состава) и лишившись двух командиров, не оказало существенного влияния на оперативную обстановку. Делается вывод о необходимости дальнейшего изучения участия стран-сателлитов Германии в Великой Отечественной войне для более глубокого понимания ее содержания.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Третий рейх, добровольческие формирования СС, Демянский котел, Северо-Западный фронт, датский коллаборационизм, добровольческий корпус «Данмарк», дивизия «Тотенкопф», Рамушевский коридор, военные операции Красной армии.

Для цитирования: Саютин В.А. Боевые действия частей Красной армии против датского добровольческого корпуса СС «Данмарк» в районе Демянского котла (май-август 1942 г.) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 206–210. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_206.

Введение

Проблема коллаборационизма и участия иностранных добровольческих формирований в боевых действиях на стороне нацистской Германии долгое время оставалась на периферии отечественной историографии Великой Отечественной войны. Если деятельность частей Русской освободительной армии или прибалтийских формирований получила определенное освещение, то история скандинавских подразделений в составе войск СС рассмотрена фрагментарно. Между тем изучение таких частей, как датский корпус «Данмарк», позволяет взглянуть на проблему противодействия Красной армии нацистскому блоку в более широком контексте. Датские добровольцы стали одним из инструментов осуществления гитлеровской политики (в частности, придавали войне с СССР характер «общеευропейского похода» против большевизма). Появление на фронте

подобных частей должно было продемонстрировать интернациональную солидарность с Третьим рейхом. Однако реальность окопной войны быстро развеивала эти мифы.

В данной статье предпринята попытка, опираясь на доступные источники, рассмотреть боевые столкновения Красной армии с корпусом СС «Данмарк» в период его нахождения в районе Демянска (май-август 1942 г.). Демянский плацдарм был одним из ключевых узлов борьбы на Северо-Западном направлении, и появление там свежих, пусть и плохо обученных, сил не могло не повлиять на оперативную обстановку.

Историографическая ситуация вокруг темы двойственна. С одной стороны, существуют работы западных (в первую очередь скандинавских) авторов, которые фокусируются на мотивации добровольцев, их боевом пути в войсках СС. Примером могут служить

исследования Джонатана Тригга, построенные в том числе на интервью с выжившими солдатами корпуса [16]. С другой стороны, советская и российская историография долгое время обходила стороной тему участия в войне стран – сателлитов Германии, в том числе Дании, и рассматривала их как обезличенную часть войск противника [4]. Лишь в последние годы появились работы, вводящие в оборот документы из отечественных архивов, в том числе трофейные, которые позволяют реконструировать участие датчан в перипетиях войны. В статье использованы документы Ставки ВГК, а также отдельные материалы Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО), позволяющие уточнить обстоятельства боевых действий [2, л. 7–12; 9, л. 442–447; 10, л. 260–262; 11, л. 313]. Ценную информацию о действиях сторон в районе Демянска содержат также современные исследования, опирающиеся на архивные и опубликованные материалы [3; 6; 7].

Результаты

Военная ситуация в районе Демянска (январь–апрель 1942 г.)

Прежде чем переходить к рассмотрению конкретных боевых действий, следует уделить внимание самому формированию датских нацистов для создания более полной картины описываемых событий. Решение о наборе датского добровольческого корпуса было принято практически сразу после нападения Германии на Советский Союз. 29 июня 1941 г. в датской газете *Fædrelandet* появилось воззвание о формировании части «для войны против большевизма» [17]. Важно подчеркнуть, что это происходило при молчаливом согласии и даже поддержке официального правительства Дании, которое разрешило военнослужащим датской армии вступать в корпус с сохранением званий и отпусков. Конечно, это решение было принято под давлением Берлина и местных нацистов из соответствующей партии, однако сам факт легального набора добровольцев в армию другой страны для участия в боевых действиях говорит о вовлеченности Дании в войну против СССР [7, с. 249]. Командиром корпуса был назначен подполковник датской армии Кристиан Педер Круссинг [16, с. 3]. К 20 июля численность формирования достигла 480 чел., а к началу 1942 г. в его рядах насчитывалось уже 1 164 чел. [13]. В марте 1942 г. Круссинга, который не устраивал руководство СС своей излишней, с его точки зрения, «приверженностью законам», сменил более лояльный и идеологизированный Кристиан Фредерик фон Шальбург, ветеран дивизии СС «Викинг» [16, с. 5].

В это же время в районе Демянска разворачивались события, которым суждено было стать для датчан первым и одновременно тяжелейшим боестолкновением. Еще 7 января 1942 г. войска Северо-Западного фронта под командованием генерал-лейтенанта П.А. Курочкина перешли в наступление с целью окружения немецкой группировки в указанном районе. Первоначально планировалось взять Старую Руссу, но оборона города оказалась крепче, чем ожидалось. Однако маневрируя силами 1-го гвардейского стрелкового корпуса и 34-й армии, советским войскам удалось замкнуть кольцо. 8 февраля 1942 г. в окружении оказались основные силы 2-го

армейского корпуса вермахта: шесть дивизий, включая моторизованную дивизию СС «Тотенкопф», – всего около 100 тысяч чел. [3, с. 151]. Важную роль в противодействии захватчикам сыграло партизанское движение, активно действовавшее в районе Демянска [2, л. 7–12]. 10 февраля Ставка ВГК утвердила переброску дополнительных сил для ликвидации демянской группировки противника [8, л. 35]. Окончательному разгрому группировки врага мешали два обстоятельства. Во-первых, немецкое командование организовало снабжение окруженных по воздуху. «Воздушный мост», действовавший с 20 февраля до середины мая, доставил в котел более 15 тысяч тонн груза [6, с. 23]. Во-вторых, в конце марта извне был нанесен деблокирующий удар, в результате которого 21 апреля образовался так называемый Рамушевский коридор, узкой полосой соединивший Демянск с основными силами 16-й армии вермахта у Старой Руссы. Тем не менее советское командование, вдохновленное успехом под Москвой, планировало не просто удержать, а уничтожить сформировавшийся котел и в перспективе развить наступление в тыл всей группы армий «Север». 25 апреля 1942 г. Ставке ВГК был представлен доклад с планом операции по разгрому демянской группировки противника [10, л. 260–262]. В этих условиях корпусу «Данмарк» и предстояло столкнуться с частями Красной армии.

Прибытие на фронт и первые бои (май – июнь 1942 г.)

В первых числах мая 1942 г. корпус «Данмарк» под командованием оберштурмбаннфюрера К.Ф. фон Шальбурга был направлен на Восточный фронт. Часть личного состава прибыла в район Демянска на транспортных самолетах, совершила посадку на полевых аэродромах внутри котла [17]. Другая часть следовала наземным путем через Прибалтику и Старую Руссу. Общая численность корпуса к моменту прибытия составляла около 1 200 чел. [7, с. 250]. Формально датчане поступали в оперативное подчинение 3-й моторизованной дивизии СС «Тотенкопф» группенфюрера Теодора Айке, которая с февраля держала оборону на наиболее опасных участках выступа [5, с. 214]. Ситуация, в которую попали датские добровольцы, мало напоминала победный поход, обещанный нацистской пропагандой. Рамушевский коридор простреливался советской артиллерией и постоянно атаковался с флангов. Снабжение по-прежнему шло преимущественно по воздуху, поскольку наземная дорога работала с перебоями и под непрерывным воздействием советской авиации и партизан [6, с. 24]. Именно здесь, в «бутылочном горлышке», немецкое командование планировало использовать свежие силы для расширения прохода и стабилизации обороны.

Перед советским командованием стояла обратная задача. Северо-Западный фронт генерал-лейтенанта П.А. Курочкина получил директиву Ставки ВГК ликвидировать Рамушевский коридор и уничтожить демянскую группировку противника. Основная роль отводилась 1-й и 11-й ударной армиям, которые должны были нанести встречные удары с севера и юга и перерезать горловину [9, л. 442–447]. В мае 1942 г. эти армии вели тяжелые наступательные бои с целью прорвать немецкую оборону. Первое боевое

столкновение с участием датчан произошло в середине мая в районе деревни Васильевщина, где части 42-й стрелковой бригады 11-й армии атаковали позиции, занятые сводной группой из состава дивизии «Тотенкопф» и датского корпуса. Бой имел встречный характер и был крайне ожесточенным: среди новоприбывших нацистов потери составили от 15 до 30 чел. убитыми и ранеными [16, с. 85]. Атака советской пехоты была отбита, но ценой значительных усилий противника. Уже в этих первых стычках проявилась главная слабость датского корпуса – отсутствие боевого опыта у основной массы личного состава и слаженности в действиях с немецкими частями.

Из-за постоянных атак Красной армии 2 июня 1942 г. датчане потеряли фон Шальбурга, выдвинувшегося на наблюдательный пункт в район боевых действий, где он подорвался на советской мине и скончался на месте. Гибель командира произвела на корпус тяжелое моральное впечатление. Командование корпусом принял оберштурмбаннфюрер Ганс Альбрехт фон Леттов-Форбек, прибывший в часть лишь 1 июня [14]. Однако и его командование оказалось недолгим: уже 7 июня в одном из боев по отражению советской атаки фон Леттов-Форбек был тяжело ранен и скончался спустя несколько дней [16, с. 91]. Как видим, за неделю корпус лишился двух командиров. Потери среди рядового состава также росли. Датские источники оценивают потери корпуса за май-июнь 1942 г. примерно в 150–200 человек убитыми, ранеными и пропавшими без вести [13]. Наступление Красной армии не привело к решительному прорыву, однако неумолимо продолжалось. Стоит также отметить, что действия корпуса «Данмарк» в этот период не оказали существенного влияния на общую обстановку в районе Рамушевского коридора. Датчане использовались для усиления обороны на второстепенных участках и для «затыкания дыр», но не смогли кардинально изменить ситуацию. Однако в политической и пропагандистском отношении гибель двух командиров подряд стала событием: в датской нацистской печати «раздувалась» легенда о «героической борьбе скандинавов с большевизмом» и «мученической смерти вождей» [12, с. 320].

Бои в Рамушевском коридоре (июль-август 1942 г.)

Обстановка в Рамушевском коридоре тем временем накалялась. Советское командование не оставляло попыток перерезать горловину и окончательно ликвидировать демянский выступ. Противник, в свою очередь, всеми силами удерживал коридор. После гибели двух командиров корпус «Данмарк» фактически утратил боеспособность на несколько недель. Командование временно принял оберштурмфюрер Кнуд Берге Мартинсен, служивший ранее в датской армии и успевший повоевать в составе дивизии СС «Викинг» [16, с. 104]. Ему предстояло привести часть в порядок и вновь ввести ее в бой. К этому моменту батальон понес ощутимые потери: из 1 200 человек, прибывших на фронт в мае, к июлю в строю оставалось не более 800 [15]. Потеря позиций для немцев означала бы крах северного фланга группы армий «Север», поэтому в «бутылочное горлышко» стягивались все доступные резервы, включая остатки датского батальона. Сами же датчане использовались для обороны, охраны, а также

патрулирования и разведки в лесных массивах южнее Рамушево. Однако избежать столкновений им не удавалось. Советские части постоянно прощупывали немецкую оборону, проводили разведку боем, и в этих стычках корпус продолжал нести потери. В конце июля группа разведчиков 1-й ударной армии просочилась в расположение датских позиций и в рукопашной схватке уничтожила пулеметный расчет. В ответ Мартинсен отдал приказ не брать пленных, желая отомстить за гибель фон Шальбурга и прочие потери [15].

Кульминация наступила в середине августа. 10 августа 1942 г. войска Северо-Западного фронта перешли в решительное наступление с целью окончательно перерезать Рамушевский коридор [3, с. 172]. В полосе 11-й армии действовали соединения 1-го гвардейского стрелкового корпуса и несколько отдельных стрелковых бригад. Им противостояли части 5-й, 30-й пехотных дивизий вермахта и боевая группа дивизии «Тотенкопф», в которую входил и батальон «Данмарк». Бои сразу приняли крайне тяжелый характер. Советская пехота при поддержке артиллерии и авиации (героизм проявили летчики 243-й штурмовой авиадивизии и 288-го авиаполка) атаковала немецкие позиции [6, с. 26]. Немцы, используя заранее подготовленные узлы обороны в деревнях Васильевщина, Налючи, Туганово и других населенных пунктах, отбивались с отчаянием обреченных. В этих условиях датский корпус, несмотря на свою малочисленность, использовался как подвижный резерв для «затыкания дыр». По воспоминаниям выживших, именно датчан бросали на самые опасные участки, где советские стрелковые роты уже вклинивались в оборону [5, с. 491]. Потери приняли катастрофические масштабы. В одном из боев 15–16 августа рота датских добровольцев, контратаковавшая позиции 42-й стрелковой бригады, попала под фланговый пулеметный огонь и потеряла до половины личного состава убитыми и ранеными [15]. 25 августа 1942 г. части 1-й ударной армии предприняли мощную атаку на стыке немецких дивизий, пытаясь прорваться к Рамушево. Бой был жесточайшим: только за несколько часов боев со стороны дивизии СС «Тотенкопф» и приданных частей, согласно некоторым оценкам, погибло более 1 000 чел. Однако наступление Красной армии в августе 1942 г. не достигло своей главной цели: Рамушевский коридор перерезать не удалось. Немецкая оборона выстояла, хотя и ценой колоссальных потерь [1]. Тем не менее советские войска сковали крупные силы противника, не позволив перебросить их под Сталинград и на Кавказ. Кроме того, демянская группировка немцев была обескровлена и уже не представляла серьезной угрозы.

Что касается корпуса «Данмарк», то к концу августа 1942 г. он фактически перестал существовать как боеспособная единица. Потери корпуса за время боев в Демянском котле и Рамушевском коридоре (май-август 1942 г.) составили от 78 до 80 % личного состава [7, с. 251]. Из примерно 1 200 человек, прибывших на фронт весной, в строю осталось не более 300–400. Остальные были убиты, ранены или эвакуированы по болезни. 22 августа 1942 г. остатки корпуса отвели в тыл, а 26 августа погрузили в эшелоны и отправили в Данию на отдых и переформирование [12, с. 349]. Между тем советские войска зимой 1942–1943 гг. в соответствии с директивой Ставки

ВГК ускорили прорыв укреплений Рамушевского коридора [11, л. 313].

Выводы

Таким образом, боевой путь датских добровольцев под Демянском завершился полным провалом. За три с небольшим месяца батальон потерял двух командиров, более трех четвертей личного состава и не выполнил ни одной значимой оперативной задачи. Его участие в боях никак не повлияло на общий ход борьбы за Рамушевский коридор, которая завершилась лишь в феврале 1943 г. окончательным оставлением немцами Демянского выступа [13]. Для советской стороны датский корпус был лишь одним из многих вражеских подразделений, с которыми пришлось столкнуться в тяжелых лесных боях. Но изучение его судьбы позволяет увидеть общую картину войны через ее конкретные, живые детали, понять механизмы коллаборационизма и цену, которую заплатили оккупанты, участвовавшие в агрессии против Советского Союза.

История боевых столкновений Красной армии и датского корпуса «Данмарк» представляет собой не

только военный, но также политический и историографический феномен. Датский случай наглядно демонстрирует механизмы европейского коллаборационизма: пропагандистская машина Третьего рейха создавала миф об «общеевропейском походе против большевизма» и датские добровольцы должны были стать его живым подтверждением. Однако реальность боев под Демянском и стойкость советских солдат этот миф безжалостно развеяли. Изучение истории сражений Красной армии с воинскими контингентами стран – сателлитов нацистской Германии является важной задачей отечественной исторической науки. Исследование указанной истории позволит понять глубинные механизмы европейской политики, которые, как показывает современность, имеют свойство воспроизводиться спустя некоторые промежутки времени.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Воспоминания немецкого танкиста. 1943–1945 / пер. с нем. М. : Центрполиграф, 2006. URL: <https://readli.net/chitat-online/?b=389793&pg=2> (дата обращения: 03.03.2026).
2. Государственный архив новейшей истории Новгородской области. Ф. 99. Оп. 1. Д. 212.
3. Исаев А.В. Краткий курс истории Великой Отечественной войны. Наступление маршала Шапошникова. М. : Яуза, Эксмо, 2005. 384 с.
4. Костин Н.Д. За номером 600. М. : Политиздат, 1987. URL: <http://militera.lib.ru/bio/kostin2/06.html> (дата обращения: 03.03.2026).
5. Манштейн Э. Утерянные победы. М. : Алгоритм, 2014. 640 с.
6. Мухамеджанов И.Р. Над Демянским «котлом». Борьба советской истребительной авиации с воздушным мостом люфтваффе в районе Демянска в феврале-мае 1942 года // Военно-исторический журнал. 2018. № 5. С. 22–27.
7. Саютин В.А. Добровольческий корпус СС «Данмарк» на восточном фронте: участие в войне против Советского Союза и военные преступления // Коалиционные силы Запада в войне против Советского Союза (1941–1945) : материалы Всероссийской научно-практической конференции. 23 апреля 2024 г., г. Воронеж / под ред. С.И. Филоненко. Воронеж : Издательско-полиграфический центр ВГПУ, 2024. С. 249–253.
8. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО). Ф. 132а. Оп. 2642. Д. 32.
9. ЦАМО. Ф. 221. Оп. 1394. Д. 77.
10. ЦАМО. Ф. 148а. Оп. 3763. Д. 103.
11. ЦАМО. Ф. 148а. Оп. 3763. Д. 124.
12. Christensen C.B., Poulsen N.B., Smith P.S. Under hagekors og Dannebrog: Danskere i Waffen SS 1940–45. København : Aschehoug, 2006. 592 s.
13. Freikorps Danmark // Axis History. URL: <http://www.old.axishistory.com/other-aspects/122-germany-waffen-ss/germany-waffen-ss-minor-units/1415-freikorps-danmark> (дата обращения: 03.03.2026).
14. Ravn O. De danske førere – Fascistiske og nationalsocialistiske partier og førere i Danmark 1922–1945. Odense : Syddansk Universitetsforlag, 2018. URL: <https://www.universitypress.dk/images/pdf/3133.pdf> (дата обращения: 01.03.2026).
15. Smith P. The Danish Volunteers in the Waffen SS and German Warfare at the Eastern Front. URL: https://www.academia.edu/110598709/The_Danish_Volunteers_in_the_Waffen_SS_and_German_Warfare_at_the_Eastern_Front (дата обращения: 05.05.2025).
16. Trigg J. Hitler's Vikings: The History of the Scandinavian Waffen-SS: The Legions, the SS Wiking and the SS Nordland. Stroud : Spellmount, 2010. 292 p.
17. Werther S. An Unimaginable Community : The SS Idea of a 'Greater Germanic Reich' and the German Minority in Denmark. URL: https://www.academia.edu/11853412/An_Unimaginable_Community_The_SS_Idea_of_a_Greater_Germanic_Reich_and_the_German_Minority_in_Denmark (дата обращения: 05.05.2025).

References

1. *Vospominaniya nemetskogo tankista. 1943–1945* [Memoirs of a German tankman. 1943–1945] (2006) Transl. from German. Moscow, Tsentrpoligraf. Available from: <https://readli.net/chitat-online/?b=389793&pg=2> (Accessed: 03 March 2026). (In Russian)
2. GANIPNO. F. 99. Op. 1. D. 212.
3. Isaev, A.V. (2005) *Kratkiy kurs istorii Velikoy Otechestvennoy voyny. Nastuplenie marshala Shaposhnikova* [A short course in the history of the Great Patriotic War. The offensive of Marshal Shaposhnikov]. Moscow, Yauza, Eksmo publ. 384 p. (In Russian)
4. Kostin, N.D. (1987) *Za nomerom 600* [Under the number 600]. Moscow, Politizdat. Available from: <http://militera.lib.ru/bio/kostin2/06.html> (Accessed: 03 March 2026). (In Russian)
5. Manstein, E. (2014) *Uteryannye pobedy* [Lost victories]. Moscow, Algoritm publ. 640 p. (In Russian)

6. Mukhamedzhanov, I.R. (2018) Nad Demyanskim «kotlom». Bor'ba sovetskoy istrebitel'noy aviatsii s vozdushnym mostom lyuftvaffe v rayone Demyanska v fevrale – mae 1942 goda [Over the Demyansk "cauldron". The struggle of Soviet fighter aviation with the Luftwaffe air bridge in the Demyansk region in February–May 1942]. *Voenno-istoricheskiy zhurnal*. (5), 22–27. (In Russian)
7. Sayutin, V.A. (2024) SS Volunteer Corps "Danmark" on the Eastern Front: participation in the war against the Soviet Union and war crimes. In: Filonenko, S.I. (ed.) *Koalitsionnye sily Zapada v voyne protiv Sovetskogo Soyuza (1941–1945): materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Voronezh, Izdatel'sko-poligraficheskiy tsentr VGPU. P. 249–253. (In Russian)
8. TsAMO. F. 132a. Op. 2642. D. 32.
9. TsAMO. F. 221. Op. 1394. D. 77.
10. TsAMO. F. 148a. Op. 3763. D. 103.
11. TsAMO. F. 148a. Op. 3763. D. 124.
12. Christensen, C.B., Poulsen, N.B., Smith, P.S. (2006) *Under hagekors og Dannebrog: Danskere i Waffen SS 1940–45*. København, Aschehoug. 592 p.
13. Freikorps Danmark. *Axis History*. Available from: <http://www.old.axishistory.com/other-aspects/122-germany-waffen-ss/germany-waffen-ss-minor-units/1415-freikorps-danmark> (Accessed: 03 March 2026).
14. Ravn, O. (2018) *De danske førere – Fascistiske og nationalsocialistiske partier og førere i Danmark 1922–1945*. Odense, Syddansk Universitetsforlag. Available from: <https://www.universitypress.dk/images/pdf/3133.pdf> (Accessed: 01 March 2026).
15. Smith, P. *The Danish Volunteers in the Waffen SS and German Warfare at the Eastern Front*. Available from: https://www.academia.edu/110598709/The_Danish_Volunteers_in_the_Waffen_SS_and_German_Warfare_at_the_Eastern_Front (Accessed: 05 May 2025).
16. Trigg, J. (2010) *Hitler's Vikings: The History of the Scandinavian Waffen-SS: The Legions, the SS Wiking and the SS Nordland*. Stroud, Spellmount. 292 p.
17. Werther, S. *An Unimaginable Community: The SS Idea of a 'Greater Germanic Reich' and the German Minority in Denmark*. Available from: https://www.academia.edu/11853412/An_Unimaginable_Community_The_SS_Idea_of_a_Greater_Germanic_Reich_and_the_German_Minority_in_Denmark (Accessed: 05 May 2025).

Поступила в редакцию 27.03.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_206

PARTICIPATION OF THE DANISH SS VOLUNTEER CORPS “DANMARK” IN COMBAT OPERATIONS AGAINST THE RED ARMY IN THE DEMYANSK POCKET (MAY–AUGUST 1942)

Vadim A. Sayutin¹

*Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia*

¹Postgraduate Student of the Department of Russian History, ORCID ID: 0009-0006-8403-8461,
e-mail: vasayutin@gmail.com

Abstract. The article analyzes the participation of the Danish SS Volunteer Corps “Danmark” in combat operations against the Red Army in the Demyansk Pocket area (May–August 1942). Primary attention is given to the actions of the Soviet troops of the Northwestern Front under the command of Lieutenant General P.A. Kurochkin, aimed at eliminating the Ramushevo Corridor and destroying the Wehrmacht's Demyansk grouping. It examines the prerequisites for the formation of the corps, its arrival at the front, and its integration into the SS “Totenkopf” Division. The study establishes that the Danish unit, having suffered catastrophic losses (up to 80% of its personnel) and lost two commanders, did not significantly impact the operational situation. It is concluded that further study of the participation of Germany's satellite countries in the Great Patriotic War is necessary for a deeper understanding of its content.

Key words: Great Patriotic War, satellite states of the Third Reich, SS volunteer formations, Demyansk Pocket, Northwestern Front, Danish collaborationism, SS Volunteer Corps “Danmark”, “Totenkopf” Division, Ramushevo Corridor, combat operations of the Red Army.

Cite as: Sayutin, V.A. (2026) Participation of the Danish SS volunteer corps “Danmark” in combat operations against the Red army in the Demyansk pocket (May–August 1942). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 206–210. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_206.

Received 27.03.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 94(47)«1945»

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_211.

БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ АВИАЦИИ 3-й ВОЗДУШНОЙ АРМИИ ЮГО-ЗАПАДНЕЕ КЕНИГСБЕРГА (22 ФЕВРАЛЯ – 12 МАРТА 1945 г.)

Михаил Михайлович Филоненко¹

Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I
Воронеж, Россия

¹ Соискатель кафедры истории, философии и социально-политических дисциплин,
ORCID ID: 0000-0002-8133-2335, тел.: (473) 253-81-63, e-mail: m.m.fil2000@yandex.ru

Аннотация. В ходе первого этапа Восточно-Прусской операции одноименная группировка вермахта оказалась отрезанной от основных сил и рассеянной на несколько изолированных частей. Решением Ставки ВГК задача по окончательному разгрому нацистских войск в Восточной Пруссии возлагалась на войска 3-го Белорусского фронта и Земландскую оперативную группу войск. Общий замысел второго этапа Восточно-Прусской операции заключался в последовательном уничтожении немецких группировок, начиная с самой крупной, сосредоточенной юго-западнее г. Кенигсберга. В итоге февральских наступательных боев войска фронта полностью преодолели сильно укрепленную полосу обороны Хейльсбергского укрепленного района и прижали противника к заливу Фриш-Гаф. Но упорное сопротивление противника, растянутость коммуникаций и баз снабжения фронта, оттепель и половодье вызвали необходимость временного перехода советских войск к обороне. Несмотря на то, что наступление наземных войск было приостановлено, авиация продолжала наносить удары по скоплению живой силы и техники врага, его аэродромам, морским портам, транспортным и боевым кораблям. В статье анализируются боевые действия частей и соединений 3-й воздушной армии в период с 22 февраля по 12 марта 1945 г.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, Восточно-Прусская наступательная операция, Хейльсбергская группировка противника, 3-й Белорусский фронт, 3-я воздушная армия, авиационные дивизии, истребительный авиационный корпус.

Для цитирования: Филоненко М.М. Боевые действия авиации 3-й воздушной армии юго-западнее Кенигсберга (22 февраля – 12 марта 1945 г.) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 211–218. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_211.

Введение

Восточно-Прусская стратегическая наступательная операция была проведена силами 2-го и 3-го сил Балтийского флота с 13 января по 25 апреля 1945 г. В результате совместных действий войск и авиации 3-го и 2-го Белорусских фронтов к 10 февраля восточно-прусская группировка противника понесла большие потери и была рассеяна на три части. Четыре дивизии противника находились на Земландском полуострове, около пяти дивизий и большое количество отдельных частей были заблокированы в Кенигсберге и около 20 дивизий оборонялись в Хейльсбергском укрепленном районе [1, с. 241].

10 февраля войска 3-го Белорусского фронта начали наступление юго-западнее г. Кенигсберга с целью уничтожения противника. Несмотря на мощную артиллерийскую поддержку, продвижение было

Белорусских фронтов, частью сил 1-го Прибалтийского фронта при содействии

медленным. Немецкое командование, перегруппировав силы, уплотнило боевые порядки и создало резервы пехоты, танков и артиллерии. Разветвленная система долговременных и полевых укреплений позволяла им скрытно маневрировать и закрывать бреши в обороне. Среднесуточный темп наступления советских войск не превышал 1,5–2 км. После преодоления одного оборонительного рубежа они встречали следующий и вынуждены были вновь готовить и осуществлять прорыв. В условиях неблагоприятной погоды, полностью исключавшей применение авиации, дивизии непрерывно отбивали контратаки противника [1, с. 242]. Весенняя распутица и возросшее сопротивление противника вынудили временно

приостановить наступление 3-го Белорусского фронта. За двенадцать дней, с 10 по 21 февраля, советские войска продвинулись на 15–30 км. Противник, понеся значительные потери, оказался зажат в узкой прибрежной полосе протяженностью 50 км по фронту и глубиной 15–25 км. Его 19 дивизий, включая две танковые и одну моторизованную, продолжали оборонять этот небольшой, но сильно укрепленный район [1, с. 244].

Результаты

С 22 февраля по 12 марта войска 3-го Белорусского фронта проводили подготовку к новой наступательной операции по уничтожению вражеской группировки юго-западнее г. Кенигсберга [2, с. 358; 3, с. 71]. В предстоящем наступлении авиации 1-й и 3-й воздушных армий предстояло поддерживать действия наземных войск при прорыве обороны, воспрепятствовать эвакуации войск противника через залив Фриш-Гаф, не допустить действия немецкой авиации, блокировать порт Пиллау, нейтрализовать действия береговой артиллерии в районе Пиллау – Гросс Хайдекруг и корабельной в заливе Фриш-Гаф [4, л. 186].

В период подготовки к новому наступлению, несмотря на сложные метеоусловия, авиация 3-й воздушной армии мощными ударами с воздуха разрушала оборонительные сооружения врага, уничтожала его боевую технику и военные объекты, выводила из строя на аэродромах, сбивала и сжигала в воздухе вражеские самолеты. Советские летчики не давали противнику осуществлять маневры войсками и срывали подход его резервов. Действуя по железным и шоссейным дорогам, они уничтожали вражеские эшелоны, громили его автоколонны. При подготовке к наступлению неослабное внимание также уделялось разведке противника. Так, части и соединения 3-й воздушной армии в течение 22 февраля выполняли задачи по разведке войск и коммуникаций противника на Земландском полуострове и в районе г. Кенигсберга. Многократно осуществлялись ночные полеты разведывательной авиации. Всего за сутки было совершено 27 самолето-вылетов, при этом было уничтожено 2 автомашины противника [5, л. 66].

Содействуя войскам фронта в отражении атак пехоты и танков противника западнее и северо-

западнее г. Кенигсберга 23 февраля 211-я, 335-я шад и

6-й гв. шап группами по 6–8–12 самолетов штурмовыми и бомбардировочными действиями уничтожали живую силу и технику противника в районах Меденау, Клайн Меденау, Клайн Норгау, Крагау. Истребительная авиация (11-й иак, 259-я иад) непосредственным сопровождением и прикрытием района боевых действий обеспечивали работу штурмовиков и разведчиков. Штурмовыми действиями уничтожали войска и технику противника в районах Раушен, Фишхаузен, Кенигсберг, Иудиттен, штурмовали аэродром противника в Гросс-Диршкайме. 11-й орап вел разведку войск, коммуникаций, портов и аэродромов базирования на Земландском полуострове, на косе Фриш-Нерунг и в районе Кенигсберга, фотографировал передний край противника [5, л. 68–69]. Результаты боевых действий были зафиксированы в журнале боевых действий 3-й воздушной армии: «23 февраля было уничтожено и повреждено 5 самолетов “Фокке-Вульф-190” на аэродроме Гросс-Диршкайма, 1 паровоз, 5 вагонов, 24 танка, 33 автомашины, 11 орудий полевой и 2 орудия зенитной артиллерии, создано 9 очагов пожара, вызвано 9 взрывов большой силы, подожжен склад ГСМ, рассеяно и частично истреблено до 350 солдат и офицеров противника, в воздушных боях сбито 3 “Фокке-Вульф-190” и 3 “Мессершмитт-109”» [5, л. 69, 70].

24 февраля штурмовики (211-я шад и 6-й гв. шап) в течение дня штурмовыми и бомбардировочными действиями уничтожали под прикрытием истребителей живую силу и технику противника в районах Зеераппен, Шоршенен и вели разведку войск противника на Земландском полуострове. Истребители 11-го иак непосредственным сопровождением обеспечивали боевые действия штурмовиков и попутно штурмовали войска противника [5, л. 71]. В ходе боевой работы, как отмечалось в отчетных документах армии, «было уничтожено и повреждено 10 танков, 12 автомашин, 3 орудия полевой артиллерии, 1 склад ГСМ, 1 склад с боеприпасами; создано 4 очага пожара, рассеяно и частично истреблено до 120 солдат и офицеров врага» [5, л. 73].

Состав 3-й воздушной армии на 24 февраля 1945 г. представлен в табл. 1.

Таблица 1. Боевой состав 3-й воздушной армии по состоянию на 24.02.1945 [5, л. 74–75]

Части и соединения	Тип самолета	Исправные	Неисправные	Всего	Дислокация
Штаб 3-й ва	–	–	–	–	Вилькендорф
211-я шад	«Управление»	–	–	–	Лабиау
766-й шап	«Ил-2»	23	7	30	Лабиау
949-й шап	«Ил-2»	20	9	29	Лабиау
ИТОГО	«Ил-2»	43	16	59	–
335-я шад	«Управление»	–	–	–	Заалау
683-й шап	«Ил-2»	8	4	12	Заалау
826-й шап	«Ил-2»	13	3	16	Заалау
ИТОГО	«Ил-2»	21	7	28	–
259-я иад	«Управление»	–	–	–	Лабиау
21-й иап	«Ла-7»	10	6	16	Лабиау
761-й иап	«Як-9»	16	3	19	Лабиау
976-й иап	«Як-9»	15	3	18	Заалау
ИТОГО	Истр.	41	12	53	–
314-я нбад	«Управление»	–	–	–	Меляукен
386-й нбап	«По-2»	20	6	26	Корелен
389-й нбап	«По-2»	13	0	13	Мюленау
390-й нбап	«По-2»	19	1	20	Мюленау
391-й нбап	«По-2»	21	3	24	Корелен
ИТОГО	«По-2»	73	10	83	–
11-й иак	«Управление»	–	–	–	Шмиденен
5-я гв. иад	«Управление»	–	–	–	Повунден
28-й иап	«Аэрокобра»	40	3	43	Повунден
68-й иап	«Аэрокобра»	33	4	37	Повунден
72-й иап	«Аэрокобра»	38	2	40	Повунден
ИТОГО	«Аэрокобра»	111	9	120	–
190-я иад	«Управление»	–	–	–	Шиббен
17-й иап	«Аэрокобра»	27	1	28	Шиббен
494-й иап	«Аэрокобра»	34	0	34	Шиббен
821-й иап	«Аэрокобра»	32	3	35	Югнатен
ИТОГО	«Аэрокобра»	93	4	97	–
3-я гв. бад	«Управление»	–	–	–	Видукли
119-й гв. бап	«Пе-2»	18	4	22	Немокшты
122-й гв. бап	«Пе-2»	19	5	24	Немокшты
123-й гв. паб	«Пе-2»	19	7	26	Немокшты
ИТОГО	«Пе-2»	56	16	72	–
326-я бад	«Управление»	–	–	–	–
6-й бап	«Ту-2»	25	1	26	Шауляй
445-й бап	«Ту-2»	24	2	26	Шауляй
840-й бап	«Ту-2»	29	0	29	Шауляй
ИТОГО	«Ту-2»	78	3	81	Шауляй
6-й гв. шап	«Ил-2»	21	4	25	Повунден
11-й орап	«Пе-2»	16	6	22	Лабиау
105-й гв. оап ГБФ	«По-2» «Ли-2» «Си-47»	56 1 3	2 0 0	58 1 3	Ужвенты, Гранц
399-й апс	«По-2»	34	0	31	Кукерс
206-й окрап	«Ил-2» «Як-7б» «Як-9у» «По-2»	15 2 5 3	1 0 0 0	16 2 5 3	Повунден

Части и соединения 3-й воздушной армии 25 февраля выполняли следующие задачи: 314-я нбад бомбардировочными ударами одиночных самолетов уничтожала войска и технику противника на участке дороги Гросс Хайдекруг – Фишхаузен в северной и восточной частях г. Кенигсберга; 211, 335-я шад и 6-й гв. шап штурмовыми и бомбардировочными действиями уничтожали живую силу и технику противника на поле боя восточнее Меденау, Настренен, г. дв. Варглиттен, г. дв. Корнитен; 11-й иак и 259-я иад в течение дня непосредственным сопровождением обеспечивали боевые действия штурмовиков, прикрывали войска и вели разведку войск противника на Земландском полуострове. В журнале боевых действий были отражены результаты боевой работы 3-й

воздушной армии: «За день были уничтожено и повреждено 9 танков, 9 автомашин, 25 повозок, 10 орудий полевой и 7 орудий зенитной артиллерии; создано 14 очагов пожара, вызвано 2 взрыва большой силы, подавлен огонь 3 батарей полевой артиллерии, рассеяно и частично истреблено до 300 солдат и офицеров врага» [5, л. 76; 6, л. 91].

В последние дни февраля и в первых числах марта боевые действия частей и соединений 3-й воздушной армии были ограничены неблагоприятными метеословиями [5, л. 78, 79; 7, л. 11 об., 18].

6 марта в районе населенных пунктов Патранкен, Первильтен (6 км юго-восточнее г. Бранденбурга) противник силами до двух полков пехоты и при поддержке до 40 танков перешел в контрнаступление в

южном направлении вдоль железной дороги на войска 3-го Белорусского фронта. 1-й и 3-й воздушные армии были приказано во взаимодействии с войсками фронта штурмовыми и бомбардировочными действиями сорвать атаки врага [8, л. 17]. Во второй половине дня соединения 3-й воздушной армии штурмовыми и бомбардировочными действиями уничтожали танки, артиллерию, минометы, автомашины и живую силу противника в районах Патранкен, Первильтен, Золлэкен, Барзен, Регенен [8, л. 22]. Истребительная авиация (11-й иак и 259-я иад) в течение дня составом 139 самолетов непосредственным сопровождением обеспечивала боевые действия бомбардировщиков, штурмовиков и разведчиков. Группой из 16 самолетов «Аэрокобра» штурмовали аэродром противника в Гросс-Диршкайм. Парами и четверками истребителей вели разведку войск, коммуникаций, портов и аэродромов базирования авиации противника на Земландском полуострове в районе г. Кенигсберга и юго-западнее [8, л. 24].

В этот же день, действуя в соответствии с приказом командующего, части и соединения 3-й воздушной армии нанесли удар по портовым сооружениям, причалам и плавучим средствам порта Пиллау. 3-я гв. бад после тщательной подготовки в период с 18 сентября по 18 октября составом 28 «Пе-2» 119-го и 123-го гв. бап в общей колонне, под командованием командира 119-го гв. бап гвардии майора Андреева, под прикрытием 24 самолетов «Аэрокобра» 11-го иак осуществили бомбардировку портовых сооружений, причалов и плавучих средств порта Пиллау. Бомбометание производилось с одного захода, с высоты 4 200–4 500 м, с горизонтального полета, серийно по ведущим в звеньях. На цель было сброшено 24 450 кг авиабомб. По наблюдениям экипажей, в порту Пиллау было отмечено до 10 очагов пожара, вызван один взрыв большой силы, отмечен один горящий корабль противника. Зенитная артиллерия противника вела интенсивный огонь из района порта. На боевом курсе бомбардировщиков атаковали два самолета «Фокке-Вульф-190», атаки были отбиты пулеметным огнем экипажей и истребителями сопровождения [8, л. 18].

В журнале боевых действий 3-й воздушной армии была сделана запись: «Всего за день 6 марта было уничтожено и повреждено 11 самолетов “Фокке-Вульф-190”, 20 танков, 18 автомашин, 4 вагона, 15 повозок, 6 орудий полевой и 2 орудия зенитной артиллерии; подавлен огонь 2 батарей полевой и 2 батарей зенитной артиллерии, создано 8 очагов пожара, подожжен 1 корабль противника в порту Пиллау, вызван взрыв большой силы, отмечены прямые попадания авиабомб по ж/д путям и ж/д эшелонам в порту Пиллау, рассеяно и частично истреблено до 350 солдат и офицеров противника» [8, л. 27].

В течение 7 марта бомбардировочная авиация 3-й воздушной армии (314-я нбад и 105-й гв. оап ГВФ) эшелонированными ударами одиночных самолетов уничтожали живую силу и технику противника в районах Граам, фл. Грюнвальде, Клайн Диршкайм, г. дв. Корвинген, Посселяу, Регенен, г. дв. Кальтхоф и вели разведку движения войск и техники противника на Земландском полуострове. Штурмовики

(211-я, 335-я шад и 6-й гв. шап) под прикрытием истребителей штурмовыми и бомбардировочными действиями уничтожали живую силу и технику противника в районах Нойкурэн, Покарбен, Шойшен, высота 29,9, Маркен, Первильтен, Патранкен [8, л. 29]. В конце дня были подведены итоги боевой работы армии. В журнале боевых действий указано: «В результате боевых действий было уничтожено и повреждено: 1 танк, 40 автомашин, 3 повозки, 2 орудия полевой артиллерии; создано 4 очага пожара, вызван взрыв большой силы, подавлен огонь 2 батарей полевой и 3 батарей зенитной артиллерии, рассеяно и частично истреблено до 200 солдат и офицеров противника» [8, л. 31].

Подразделения 3-й воздушной армии в течение 8 марта вели разведку войск и коммуникаций противника на Земландском полуострове (105-й гв. оап ГВФ), штурмовыми и бомбардировочными ударами (335-я, 211-я шад и 6-й гв. шап) уничтожали артиллерийские и минометные батареи, автотранспорт и живую силу противника в районах Первильтен, Тенген, Шойшен, Хонигбаум, Регенен, Тиренберг, фл. Камникен и по дороге Бранденбург – Кенигсберг. Истребители 11-го иак и 259-й иад в течение дня силами 118 самолетов непосредственным сопровождением обеспечивали боевые действия штурмовиков и разведчиков, штурмовали живую силу и технику противника. 11-й отдельный разведывательный ап в течение дня вел разведку войск противника на Земландском полуострове, косе Фриш-Нерунг и юго-западнее г. Кенигсберга [8, л. 33, 35]. По докладам экипажей, в результате боевых действий 8 марта «было уничтожено и повреждено 3 танка, 38 автомашин, 27 повозок, 2 орудия полевой артиллерии, 2 миномета; создано 2 очага пожара, подавлен огонь 1 батареи полевой артиллерии, рассеяно и частично уничтожено до 300 солдат и офицеров противника» [8, л. 36].

9 марта части и соединения 3-й воздушной армии эшелонированными ударами одиночных самолетов (314-я нбад) уничтожали живую силу и технику противника по дорогам: Бранденбург, Покарбен, фл. Фридрихсхоф, Бранденбург – Хайде-Вальдбург, Фишхаузен, Касперсхёфен, в пункте Фишхаузен; вели разведку войск противника на Земландском полуострове (105-й гв. оап ГВФ); бомбардировочными ударами (3-я гв. бад под прикрытием истребителей 11-го иак) уничтожали артиллерийские и минометные батареи и узлы связи противника в пунктах Вангитт, г. дв. Альбенен, фл. Айнзам, высота 28,7 (3 км северо-восточнее Бранденбурга), Покарбен, Тенген; бомбардировали (3-я гв. бад) военно-промышленные объекты противника в центральной части г. Кенигсберга [8, л. 38–39]. 326-я бад нанесла бомбардировочные удары по железнодорожной станции Фишхаузен, аэродрому противника в Гросс-Диршкайме, по железнодорожному узлу г. Кенигсберга и предместьем Розенау. Штурмовики 211-й шад и 6-го гв. шап вели разведку войск, коммуникаций, портов и аэродромов базирования авиации противника на Земландском полуострове и юго-западнее г. Кенигсберга, попутно штурмовали войска и технику противника по дорогам Майгетен, Фишхаузен [8, л. 44].

В отчетных документах 3-й воздушной армии за 9 марта указано: «Истребительная авиация (11-й иак и 259-я иад) в течение дня непосредственным сопровождением и прикрытием районов боевых действий обеспечивала действия бомбардировщиков, штурмовиков и разведчиков, штурмовала войска и аэродром противника Гросс-Диршкайм, прикрывала свои войска на поле боя. 11-й орап в течение дня вел разведку войска, коммуникаций и портов противника на Земландском полуострове, косе Фриш-Нерунг и юго-западнее г. Кенигсберга» [8, л. 45]. По уточненным данным частей и соединений 3-й воздушной армии, потери противника составили: «Уничтожено и повреждено 5 самолетов “Фокке-Вульф-190” на аэродроме Гросс-Диршкайма, 5 вагонов, создано 4 очага пожара, разбито 3 железнодорожных эшелона, взорван склад с боеприпасами, подавлен огонь 6 батарей полевой артиллерии, рассеяно и частично истреблено до 70 солдат и офицеров противника. В г. Кенигсберге возникло много очагов пожаров, сопровождавшихся сильными взрывами; на 30–40 % разрушены газовый завод, электростанция и лесопильный завод» [8, л. 46, 47]. В ходе сопровождения 18 бомбардировщиками «Пе-2» и прикрытия бомбардировочного удара по юго-восточной окраине г. Кенигсберга летчики 28-го гв. иап 5-й гв. иад сбили 5 «Мессершмитт-109». Гвардии лейтенант Б.А. Лебедин уничтожил в этом бою 2 самолета противника, еще три самолета он сбил в воздушном бою 11 марта [9, л. 35, 39]. 26 марта 1945 г. Б.А. Лебедин был награжден орденом Красного Знамени [10, л. 54].

314-я нбад и 105-й гв. оап ГВФ в течение ночи с 9 на 10 марта бомбардировочными ударами одиночных самолетов уничтожали живую силу и технику противника в районах Бранденбург, фл. Айнзам, Вангитт, Вардинен и вели разведку противника на Земландском полуострове и юго-западнее Кенигсберга. Командир 335-й шад генерал-майор авиации С.С. Александров произвел самолето-вылет на «Ил-2» с целью разведки противника в районе Кенигсберга. Истребители 11-го иак в течение дня непосредственным сопровождением обеспечивали действия штурмовиков 6-го гв. шап. 21-й иап 259-й иад в течение дня произвел 2 самолето-вылета на разведку противника. Остальные части и соединения 3-й воздушной армии из-за плохих метеословий боевых действий не производили [8, л. 49–50].

В период подготовки к наступлению важной задачей авиации было разрушение железнодорожных путей, составов и сооружений противника, на которых происходило скопление живой силы и техники врага. Одним из примеров успешного выполнения этой задачи является массированный удар бомбардировочной авиации 3-й гв. бад по северной товарной станции г. Кенигсберга 11 марта 1945 г. Утром части дивизии были приведены в боевую готовность. Командиры были уведомлены о предстоящем районе действий и бомбовой нагрузке. В период с 15:00 до 15:25 дивизия пятью группами в составе 40 самолетов «Пе-2» в двух самостоятельных колоннах под прикрытием истребителей бомбардировала с высоты 4 000–4 600 м подвижный состав, пути и железнодорожные сооружения северной товарной станции г. Кенигсберга. Бомбометание производилось серийно,

т. е. по сигналу ведущего в каждом звене с интервалом серии 0,25 сек. Экипажи наблюдали прямые попадания бомб по центру, южной части товарной станции, в здания на западной части станции и железнодорожные эшелоны. Было отмечено три очага пожара [5, л. 52].

326-я бад также в течение дня в составе 59 «Ту-2» под прикрытием 34 истребителей «Аэрокобра» 11-го иак нанесла массированный удар по железнодорожной станции Кенигсберг – Растхоф. На цель было сброшено 82 «ФАБ-500», 35 «ФАБ-250», 173 «ФАБ-100», 248 «АО-10». На товарной станции десятью попаданиями авиабомб крупного калибра было уничтожено до 120 вагонов и повреждено в восьми местах железнодорожное полотно. Двенадцатью попаданиями авиабомб было разрушено до десяти зданий в районе казарм и прилегающих жилых кварталов; более 20 авиабомб крупного и среднего калибра упали на территорию промышленной гавани, разрушив в десяти местах железнодорожное полотно и уничтожив до 40 железнодорожных вагонов [8, л. 57].

Штурмовики 335-й шад и 6-го гв. шап в течение дня под прикрытием истребителей вели разведку войска и коммуникаций противника на Земландском полуострове юго-западнее Кенигсберга и в районе г. Кенигсберга. В этот же день истребителями 11-го иак (23-й гв. иап) было произведено первое опытное бомбометание по аэродрому противника в Гросс-Диршкайме 10 самолетами «Аэрокобра», под прикрытием 10 самолетов «Аэрокобра» [8, л. 59].

В результате боевых действий, по докладом экипажей и данным фотоконтроля, как отражено в журнале боевых действий, «было уничтожено и повреждено 4 самолета “Фокке-Вульф-190”, 1 паровоз, до 196 вагонов, 4 автомашины, 2 повозки, 1 аэростат наблюдения, создано до 20 очагов пожара, вызвано до 20 взрывов большой силы; в г. Кенигсберге выведена из строя радиостанция, на 25 % разрушен один цех железнодорожных мастерских, на 80 % – мукомольный завод; отмечено много попаданий авиабомб крупного калибра по железнодорожному полотну на железнодорожных узлах г. Кенигсберга, разрушено до 20 зданий, рассеяно и частично уничтожено до 25 солдат и офицеров противника» [8, л. 63–64]. В ходе воздушных боев сбито 4 «Мессершмитт-109», 8 «Фокке-Вульф-190». Так, 2 самолета «Ла-7» 21-го иап 259-й иад под командованием младшего лейтенанта В.Н. Артемьева производили разведку войска противника в районе Фишхаузена. При возвращении с задания летчики заметили самолеты противника. Зайдя ведомому «Фокке-Вульф-190» в хвост, В.Н. Артемьев сбил его. Во время атаки Артемьева ему в хвост зашла пара «Фокке-Вульф-190». Ведомый младший лейтенант Ф.П. Микерин, атаковав эту пару самолетов противника, сбил ведущего «Фокке-Вульф-190». В ходе воздушного боя подошло еще 4 «Фокке-Вульф-190». Младшие лейтенанты Артемьев и Микерин, используя резкое пикирование, маскируясь солнцем и облачностью, вышли из боя и благополучно возвратились на свой аэродром [8, л. 58, 62]. В мае 1945 г. летчики были отмечены государственными наградами, в том числе и за этот бой. Младший лейтенант Артемьев Владимир

Николаевич был награжден орденом Отечественной войны I степени, а младший лейтенант Микерин Федор Павлович – орденом Красного Знамени [11, л. 93; 12, л. 209].

В течение ночи на 12 марта ночные бомбардировщики 314-й нбад и 105-го гв. оап ГВФ бомбардировочными ударами одиночных самолетов уничтожали живую силу и технику противника в лесу юго-западнее Бранденбурга, на железнодорожной станции Майгетен и вели разведку движения и скопления войск противника на Земландском полуострове и юго-западнее Кенигсберга. В течение дня штурмовики 335-й шад и 6-го гв. шап группами 2–4 «Ил-2» вели под прикрытием истребителей разведку с попутной штурмовкой обнаруженных целей юго-западнее Кенигсберга. Истребители 11-го иак и 259-й иад непосредственным сопровождением обеспечивали боевые действия штурмовиков и разведчиков. Самолетами «Аэрокобра» штурмовали и бомбардировали войска и технику противника в районах Майгетен и Бладиау, вылетали на свободную «охоту» за железнодорожными эшелонами, парами вели разведку войска, коммуникаций, портов и аэродромов базирования авиации противника на Земландском полуострове в районах г. Кенигсберга и юго-западнее. 11-й орап в течение дня вел разведку войска и коммуникаций противника перед фронтом Земландской группы и 3-го Белорусского фронта [8, л. 66]. По докладам экипажей, в результате боевых действий «было уничтожено и повреждено: 1 бронетранспортер, 1 автоцистерна, 31 автомашина, 10 повозок, 4 орудия полевой артиллерии; создано 6 очагов пожара, вызвано 2 взрыва большой силы, подавлен огонь двух батарей полевой и одной батареи зенитной артиллерии, рассеяно и частично истреблено до 150 солдат и офицеров противника» [8, л. 67].

13 марта войска 3-го Белорусского фронта после тщательной подготовки возобновили наступление против немецких войска, окруженных юго-западнее г. Кенигсберга. Оно началось с 40-минутной артиллерийской подготовки. Действия войска сильно осложнялись затяжными дождями, туманы и непроходимая грязь. Тем не менее, преодолев неблагоприятные погодные условия и упорное сопротивление противника, советские войска успешно прорвали оборону

на всех ключевых участках и неуклонно продвигались вперед. Неблагоприятные метеорологические условия ограничивали действия авиации, но 18 марта благодаря улучшению погоды 1-я и 3-я воздушные армии смогли оказать существенную поддержку наступающим войскам [1, с. 244].

Выводы

В период подготовки к новому наступлению войска 3-го Белорусского фронта, с 22 февраля по 12 марта, авиацией 3-й воздушной армии было совершено более 3 650 самолето-вылетов. В донесении командующего 3-й воздушной армии генерал-полковника авиации Н.Ф. Папивинова Военному совету 3-го Белорусского фронта говорилось: «В ходе боевых вылетов в период с 22 февраля по 12 марта было уничтожено и повреждено около 250 автомашин, 66 танков, 55 орудий и минометов, 108 повозок, более 200 вагонов, 3 паровоза, аэростат наблюдения; разбито 3 железнодорожных эшелона, сожжены две самоходных баржи с пехотой и корабль. В г. Кенигсберге были частично разрушены газовый, лесопильный и мукомольный заводы, один цех железнодорожных мастерских, электростанция, более 20 зданий; выведена из строя радиостанция, уничтожено 2 склада с боеприпасами и 2 склада ГСМ. Создано до 75 очагов пожара. На аэродромах было уничтожено 25 самолетов “Фокке-Вульф-190”. В ходе воздушных боев было сбито 12 “Мессершмитт-109” и 12 “Фокке-Вульф-190”. Рассеяно и частично уничтожено более 1 900 солдат и офицеров противника» [8, л. 68].

Несмотря на сложные метеорологические условия, части и соединения 3-й воздушной армии нанесли противнику значительный урон, тем самым в значительной степени способствовали отражению войсками 3-го Белорусского фронта атак пехоты и танков врага в ходе подготовки операции по разгрому Хейльсбергской группировки противника. Страна высоко оценила боевую работу летчиков. 23 февраля 1945 г. Президиум Верховного Совета СССР присвоил звание Героя Советского Союза двадцати одному летчику 3-й воздушной армии [9, с. 158].

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12 т. Т. 5. Победный финал. Завершающие операции Великой Отечественной войны в Европе. Война с Японией. М. : Кучково поле, 2013. 864 с.
2. Советские Военно-воздушные силы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. М. : Воениздат, 1968. 452 с.
3. Новиков А. Советская авиация в боях за Кенигсберг // Военно-исторический журнал. 1968. № 9. С. 71–81.
4. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО РФ). Ф. 242. Оп. 2593. Д. 987.
5. ЦАМО РФ. Ф. 311. Оп. 4495. Д. 294.
6. ЦАМО РФ. Ф. 241. Оп. 2593. Д. 865.
7. ЦАМО РФ. Ф. 241. Оп. 2593. Д. 866.
8. ЦАМО РФ. Ф. 311. Оп. 4495. Д. 295.
9. ЦАМО РФ. Ф. 22049. Оп. 213031. Д. 2.
10. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 687572. Д. 255.
11. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 687572. Д. 830.
12. ЦАМО РФ. Ф. 33. Оп. 686196. Д. 2695.

13. Анищенко П.С., Шуринов В.Е. Третья воздушная: Военно-исторический очерк о боевом пути ВВС Калининского фронта и 3-й воздушной армии в годы Великой Отечественной войны. М. : Воениздат, 1984. 192 с.

References

1. *Velikaya Otechestvennaya voina 1941–1945 godov: v 12 t. T. 5. Pobedny'j final. Zavershayushhie operacii Velikoj Otechestvennoj vojny` v Evrope. Vojna s Yaponiej* (2013) [The Great Patriotic War of 1941–1945. In 12 volumes. Vol. 5. The victorious finale. The final operations of the Great Patriotic War in Europe. The war with Japan]. Moscow, Kuchkovo pole publ., 864 p. (In Russian)
2. *Sovetskie Voenno-vozdushny'e sily` v Velikoj Otechestvennoj vojne 1941–1945 gg.* (1968) [The Soviet Air Force in the Great Patriotic War of 1941–1945]. Moscow, Voenizdat. 452 p. (In Russian)
3. Novikov, A. (1968) Sovetskaya aviatsiya v boyah za Kenigsberg [Soviet Aviation in the battle for Konigsberg]. *Military Historical Journal*. (9), 71–81. (In Russian)
4. *Tsentral'nyi arkhiv Ministerstva oborony Rossiiskoi Federatsii* (TsAMO) [Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation]. F. 242. Op. 2593. D. 987.
5. TsAMO. F. 311. Op. 4495. D. 294.
6. TsAMO. F. 2593. Op. 2593. D. 865.
7. TsAMO. F. 2593. Op. 2593. D. 866.
8. TsAMO. F. 311. Op. 4495. D. 295.
9. TsAMO. F. 22049. Op. 213031. D. 2.
10. TsAMO. F. 33. Op. 687572. D. 255.
11. TsAMO. F. 33. Op. 687572. D. 830.
12. TsAMO. F. 33. Op. 686196. D. 2695.
13. Anishchenkov P.S., Shurinov V.E. (1984) *Tret`ya vozdushnaya: Voenno-istoricheskij ocherk o boevom puti VVS Kalininskogo fronta i 3-j vozdushnoj armii v gody` Velikoj Otechestvennoj vojny`* [The Third Air Force: A Military History of the Kalinin Front Air Force and the 3rd Air Army during the Great Patriotic War.] Moscow, Voenizdat. 192 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 05.05.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 94(47)«1945»

DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_211.

**AERIAL OPERATIONS OF THE 3RD AIR ARMY
SOUTH-WEST OF KENIGSBURG (22 FEBRUARY –12 MARCH 1945)**

Michael M. Filonenko¹

*Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great¹
Voronezh, Russia*

¹ Applicant of the Department of History, Philosophy and Socio-Political Disciplines,
ORCID ID: 0000-0002-8133-2335, tel.: (473)253-81-63, e-mail: m.m.fil2000@yandex.ru

Abstract. During the first stage of the East Prussian operation, the eponymous Wehrmacht group was cut off from the main forces and divided into several isolated parts. By the decision of the Supreme Command Headquarters, the task of finally defeating the Nazi troops in East Prussia was assigned to the troops of the 3rd Belorussian Front and the Zemland Task Force. The general idea of the second stage of the East Prussian operation was to consistently destroy German groups, starting with the largest, concentrated south west of the city of Königsberg. As a result of the February offensive battles, the front's troops completely overcame the heavily fortified defense line of the Heilsberg fortified area and pressed the enemy to the Frisch Gaf Bay. But the stubborn resistance of the enemy, the stretching of communications and supply bases of the front, the thaw and flooding caused the need for a temporary transition of Soviet troops to defense. Despite the fact that the offensive of ground troops was suspended, aviation continued to strike at enemy concentrations of man power and equipment, airfields, seaports, transport and warships. The article analyzes the combat operations of units and formations of the 3rd Air Army in the period from February 22 to March 12, 1945.

Key words: Great Patriotic War, East Prussian Offensive Operation, Heilsberg Group of the Enemy, 3rd Belorussian Front, 3rd Air Army, aviation divisions, fighter aviation corps.

Cite as: Filonenko, M.M. (2026) Aerial operations of the 3rd Air Army south-west of Königsberg (22 February –12 march 1945). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 211–218. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_211. (In Russian)

Received 05.05.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_219.

ВСЯ ЖИЗНЬ ОТДАНА ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЕ (к 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А.С. ЩЕРБАКОВА)

Олег Сергеевич Муромцев¹

Федеральное казенное учреждение «Центр по обеспечению деятельности Казначейства России»¹
Москва, Россия

¹ Начальник отдела анализа информации, тел.: +7 (495) 214-95-80,
e-mail: oomuromtsevo@gmail.com

Аннотация. 10 октября 2026 г. исполняется 125 лет со дня рождения генерал-полковника Александра Сергеевича Щербакова (1901–1945). В публикации рассматриваются его многогранная военно-политическая деятельность, значительный личный вклад, внесенный в дело Великой Победы. Основное внимание уделяется его работе на посту начальника Главного политического управления РККА в 1942–1945 гг. и осуществлению им руководства партийно-политическими кадрами в годы войны. Указывается, что исторический опыт военно-политической работы, осуществленной под руководством А.С. Щербакова, имеет определенное значение для успешного функционирования военно-политических органов Вооруженных Сил Российской Федерации, в том числе при проведении специальной военной операции на Украине.

Ключевые слова: Александр Сергеевич Щербаков, Великая Отечественная война, Главное политическое управление РККА, партийно-политическая работа, политорганы, партийно-политический состав, политработники.

Для цитирования: Муромцев О.С. Вся жизнь отдана Великой Победе (к 125-летию со дня рождения А.С. Щербакова) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 219–223. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_219.

Введение

В годы Великой Отечественной войны генерал-полковник Александр Сергеевич Щербаков (1901–1945) занимал видное положение в государственной и партийной элите страны, являлся руководящим политическим работником Красной армии – членом военного совета Московского военного округа и Московской зоны обороны, а в 1942–1945 гг. – начальником Главного политического управления (ГлавПУ) Красной армии и председателем Совинформбюро. В этой связи изучение деятельности А.С. Щербакова представляет значительный интерес для широкой научной общественности (в частности, специалистов-историков). Для актуализации этой задачи имеется достаточно обширный круг архивных исторических документов. Так, в Российском государственном архиве социально-политической истории (РГАСПИ) значительный интерес для исследователей представляет фонд 88 «Щербаков А.С.», в который включено 965 дел, охватывающих период его деятельности с 1901 по 1946 гг. В документах фонда 17 РГАСПИ имеются документы, в которых отражена работа ГлавПУ РККА в годы войны, действовавшего на правах отдела ЦК ВКП(б), и его руководителя А.С.

Щербакова. В Центральном архиве Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО РФ) большой объем информации содержится в фонде 32 «Главное политическое управление РККА».

Кратко остановимся на наиболее заметных работах, освещающих деятельность А.С. Щербакова в годы Великой Отечественной войны. В 1986 г. в серии «Жизнь замечательных людей» вышел сборник статей «Комиссары», посвященный видным политработникам Красной армии. О работе А.С. Щербакова в период войны повествуется в обстоятельной публикации Н.В. Пупышева [8]. В 1980-е гг. были защищены две диссертации, непосредственно обращенные к рассматриваемой проблематике. В частности, Н.Е. Гореликов посвятил свое исследование государственной и военной деятельности А.С. Щербакова в 1941–1945 гг. [5]. Л.В. Калинин осветил вопросы взаимодействия А.С. Щербакова и военно-политических органов фронтов и армий [7]. Известный историк Г.А. Куманев во время анализа основных черт личности начальника ГлавПУ РККА А.С. Щербакова в годы войны, отмечал: «... в тех сложнейших условиях, занимая ответственные посты, он, по свидетельству современников, отличался скромностью,

открытостью, простотой, честностью, отсутствием высокомерия, оставшись на редкость порядочным человеком» [11, с. 276]. Определенный интерес представляют опубликованные материалы выступлений специалистов-историков на международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения А.С. Щербакова [4].

Результаты

В невероятно тяжелые дни 1941 г. А.С. Щербаков как один из руководителей Москвы сыграл большую роль в осуществлении оборонной и мобилизационной работы в столице. «Вопрос стоит так, – говорил он на собрании Московского партийного актива 29 сентября 1941 г., – будем ли мы свободными людьми или должны превратиться в немецких рабов» [15, л. 2].

6 декабря 1941 г., во время выступления на Пленуме МГК ВКП(б) А.С. Щербаков информировал партийный актив о том, что из Москвы эвакуированы все основные объекты военной индустрии, проведен ряд других мероприятий оборонного назначения. С целью реализации эвакуации из столицы было отправлено свыше 80 тыс. вагонов оборудования и материалов [13, л. 66–67]. А.С. Щербаков предложил максимально использовать незавакуированную часть промышленного оборудования для производства вооружения и боевой техники [14, л. 13].

О внимании А.С. Щербакова к нуждам москвичей свидетельствует письмо, адресованное И.В. Сталину, от 27 января 1942 г., в котором он просит изменить распоряжение Совнаркома СССР о передаче Народному комиссариату путей сообщения 2 тыс. вагонов угля, значительная часть которого предназначалась для потребностей московского городского хозяйства [17, л. 1].

В первые недели войны А.С. Щербаков как член Военного совета Московского военного округа выступил с инициативой принять решение о добровольной мобилизации трудящихся Москвы и Московской области в дивизии народного ополчения. В каждом районе были созданы чрезвычайные тройки, в которые были включены руководители районных партийных организаций. На тройки были возложены руководство проведением мобилизации трудящихся в народные воинские формирования и их финансовое и материальное обеспечение [19, л. 41–42].

Высоко оценили вклад А.С. Щербакова в создание народного ополчения Москвы сами ополченцы. В связи со второй годовщиной начала формирования народного ополчения руководство 77-й стрелковой дивизии направило следующее приветственное обращение: «Московский комитет ВКП(б) и Вы лично, Александр Сергеевич, много сделали в период создания ... нашей бывшей ополченческой дивизии, оказывали нам постоянную помощь советами, людьми, техникой, вдохновляли нас на подвиги в борьбе с немецкими оккупантами» [16, л. 10].

12 июня 1942 г. пути усиления партийно-политической работы в армии обсуждались в Политбюро ЦК ВКП(б). Ее состояние оценивалось как «недопустимо плохое». С целью исправления сложившейся ситуации было принято решение о назначении А.С. Щербакова начальником ГлавПУ Красной армии без освобождения его от занимаемых должностей

секретаря ЦК партии, руководителя московских коммунистов и начальника Совинформбюро.

Все эти изменения положительно оценивали на фронте. Так, Маршал Советского Союза Г.К. Жуков отмечал: «Усиливалось руководство всей этой важной и трудной работой в целом. Во главе Главного политического управления РККА вместо Л.З. Мехлиса был поставлен А.С. Щербаков. В Главное политическое управление пришли способные политработники, хорошо проявившие себя в действующей армии» [6, с. 72]. О значительном вкладе А.С. Щербакова в достижение Победы говорил Маршал Советского Союза А.М. Василевский. В своих мемуарах он особо подчеркивал, что И.В. Сталин полностью доверял А.С. Щербакову, поскольку подписывал подготовленные им документы, не читая [2, с. 449]. Высокую оценку А.С. Щербакову давал и маршал И.Х. Баграмян: «Я встречался с Александром Сергеевичем. Редкой души человек. У него, кажется, в крови [были] такие качества, как забота о людях, заинтересованность в их успехах...» [12, с. 225].

Проведенные нами подсчеты свидетельствуют о том большом значении, которое Верховный главнокомандующий И.В. Сталин придавал работе ГлавПУ РККА. Его руководитель А.С. Щербаков регулярно приглашался на совещания в Ставку Верховного Главнокомандования, особенно при планировании важнейших операций Красной армии. Так, только в период контрнаступления под Сталинградом в ноябре 1942 г. – феврале 1943 г. А.С. Щербаков побывал в кремлевском кабинете Сталина около 50 раз. Примерно такая же картина наблюдалась и в июле-августе 1943 г., во время исторической битвы на Курской дуге. Тогда А.С. Щербаков побывал в Ставке не менее 20 раз. Зачастую Верховный главнокомандующий вызывал данного партийного деятеля не по одному разу в день.

На ГлавПУ РККА было возложено выполнение таких основных задач, как контроль за исполнением решений партии и Советского правительства, директив Верховного главнокомандующего и народного комиссара обороны СССР; оптимизация деятельности политорганов, партийных и комсомольских организаций с учетом требований военного времени; обеспечение авангардной роли коммунистов и комсомольцев в бою; руководство центральной военной печатью; ведение пропаганды среди войск и населения противника; обобщение и использование передового опыта партийно-политической работы; изучение повседневной жизни воинов, своевременное реагирование на нужды и запросы личного состава; забота о материально-техническом обеспечении и культурном обслуживании военнослужащих и ряд других, не менее ответственных.

В отношении номенклатурного армейского политсостава на ГлавПУ РККА высшим партийно-государственным руководством страны была возложена ответственность за решение первостепенных задач. Здесь имеются в виду разработка и изменение организационно-штатной структуры политорганов; изучение, подбор и расстановка кадров партийно-политических работников; подготовка, переподготовка и повышение квалификации политических и партийно-комсомольских кадров; руководство военно-политическими учебными заведениями; разработка и утверждение учебных планов, программ по

социальным дисциплинам для военно-учебных заведений и др. [3, с. 208].

Организационная структура ГлавПУ РККА унаследовала ЦК партии и в годы войны периодически оптимизировалась. Она включала в себя руководство, работников подразделений (организационно-инструкторского, пропаганды и агитации, кадров, работы с молодежью и других), которые возглавляли авторитетные политработники, имеющие значительный опыт боевой и партийно-политической работы. В 1942 г. при ГлавПУ РККА был создан Совет военно-политической пропаганды, в рамках которого функционировали отделения штатных и нештатных агитаторов. В состав данных отделений входили руководящие партийные работники, представители органов государственной власти, общественных организаций, сферы культуры и искусства [3, с. 208].

Большое внимание уделялось уменьшению «кадрового голода» на уровне руководящего партийно-политического состава. Во исполнение приказа начальника ГлавПУ РККА № 0383 от 29 сентября 1942 г. Военно-политическая академия им. В.И. Ленина была переведена на довоенные сроки обучения. С 1 ноября 1942 г. академия приступила к подготовке комиссаров полков с трехлетним сроком обучения [18, с. 178–179].

В соответствии с постановлением Государственного комитета обороны от 2 июля 1943 г. № 3679 начальник ГлавПУ РККА генерал-лейтенант А.С. Щербаков издал приказ № 0259 «О сформировании Высших всеармейских военно-политических курсов ГлавПУ РККА» на базе Военно-политической академии им. В.И. Ленина [18, с. 226].

Под постоянным контролем ГлавПУ РККА находилась повседневная работа, проводимая с политическими кадрами на фронте. Так, в приказе начальника Главного политуправления РККА № 0288 от 8 октября 1943 г. «О наведении порядка в деле подбора, расстановки и воспитания кадров политсостава на Северо-Кавказском фронте» указывалось следующее: «Военная учеба политработников во фронте по-настоящему не организована. Приказ ГлавПУ РККА по этому вопросу выполняется неудовлетворительно. Отдел кадров стоит в стороне от этого важнейшего дела. Учебная программа с политработниками, несмотря на наличие благоприятных условий, пройдена на 30–40 %» [18, с. 239]. А.С. Щербаков приказал члену Военного совета указанного фронта генерал-майору В.А. Баюкову устранить выявленные недостатки и доложить ему об этом к 15 ноября 1943 г. [18, с. 239–240].

Через две недели, 25 октября 1943 г., начальник ГлавПУ РККА издал приказ № 0307 «Об итогах выполнения приказа НКО № 144 в частях, соединениях и учебных заведениях округов». В документе говорилось: «В военных округах, соединениях и частях Дальневосточного и Забайкальского фронта программа военного обучения политработников по приказу НКО № 144 в основном закончена. Подавляющее большинство политработников серьезно и вдумчиво работали над овладением военного дела и сумели получить необходимый для офицера-политработника минимум военных знаний. 70 % политработников, сдавших зачеты, показали хорошие знания Боевого устава пехоты и материальной части боевой техники своих родов войск. Наиболее

организованно прошла военная учеба в частях и соединениях Дальневосточного и Забайкальского фронтов и Московского военного округа. Военные советы и политуправления этих фронтов и Московского военного округа сумели охватить военной учебой наибольшее количество политсостава и добиться хороших результатов в усвоении программы» [18, с. 240]. Вместе с тем были выявлены следующие недостатки и просчеты в проводимой работе: «Недостаточно настойчиво организовывался и контролировался ход военной учебы в Приволжском и Южно-Уральском военных округах. В этих округах велик процент политработников, показавших неудовлетворительные оценки на зачетах и не закончивших программу обучения. Общим недостатком для всех является отсутствие у обучающихся политработников достаточных навыков в умении применять положения уставов на практике» [18, с. 241].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под руководством А.С. Щербакова деятельность ГлавПУ РККА в годы войны носила активный и целеустремленный характер, что обуславливалось постоянно возрастающими объемами и сложностью проводимой боевой работы. Это было связано с тем, что в годы войны постоянно росла численность политорганов, для руководства которыми требовалось постоянно совершенствовать проводимую работу. Так, если к началу войны их было 947, в 1943 г. – 2 440, то на 1 июля 1945 г. – 3 517 [1, с. 150].

По инициативе А.С. Щербакова основной формой повышения квалификации высшего военно-политического состава армии стали систематически созываемые совещания, в которых принимали участие видные партийно-государственные и военные деятели. На повестке дня оперативно рассматривались актуальные вопросы усиления политического влияния в войсках.

А.С. Щербаков отличался потрясающей работоспособностью и самодисциплиной. Его рабочий день в годы войны длился 17–18 часов. Систематически он ездил в командировки на фронт. Безусловно, такие темп и график работы подрывали силы и здоровье. 10 мая 1945 г., на следующий день после Великой Победы, он скончался. Ему было всего 44 года. Урна с его прахом была установлена в Кремлевской стене.

Дети А.С. Щербакова выросли истинными патриотами, замечательными людьми. Старший сын Александр (1925–2013) – Герой Советского Союза, заслуженный летчик-испытатель СССР, генерал-майор авиации, кандидат технических наук. Он был участником Великой Отечественной войны. В послевоенное время проводил многочисленные испытания различных типов авиационной техники. Средний сын Константин Александрович (родился в 1938 г.) – видный советский и российский деятель культуры и искусства. В 1960 г. окончил факультет журналистики МГУ, кандидат философских наук. В 1990-е гг. работал заместителем, первым заместителем министра культуры России. Младший сын Иван Александрович (родился в 1944 г.) – выдающийся советский и российский физик, академик РАН. Он является научным руководителем Института общей физики им. А.М. Прохорова РАН, профессором Московского физико-технического института.

Предстоящую, 125-летнюю, годовщину со дня рождения Александра Сергеевича Щербакова, по

мнению автора, целесообразно отметить проведением Всероссийской научно-практической конференции, предусмотреть участие в ней руководящего военно-политического состава Вооруженных Сил РФ, участников специальной военной операции, военнослужащих, историков, широкой общественности в целом. Необходимо также подготовить и провести ряд мероприятий в СМИ, особенно силами теле- и радиоканалов (например, «Звезды»). Важно подготовить и издать научную биографию, посвященную государственной и военной деятельности А.С. Щербакова.

Выводы

В настоящее время, накануне 125-летия со дня рождения А.С. Щербакова, не ослабевает внимание специалистов и широкой научной общественности к его многогранной личности и активной деятельности на руководящих постах в Советском государстве (в частности, в Коммунистической партии). Ведущим направлением работы Главного военно-политического управления Вооруженных Сил Российской Федерации, возглавляемого на данный момент генералом армии Виктором Петровичем Горемыкиным, заместителем министра обороны, является «формирование военно-политических органов, подбор, подготовка и расстановка кадров» [8]. Иными словами,

исторический опыт военно-политической работы, осуществленной под руководством А.С. Щербакова в рассмотренный период времени, имеет сегодня определенное значение для успешного функционирования военно-политических органов Вооруженных Сил Российской Федерации. Предметами пристального внимания остаются организация и проведение патриотической, духовно-нравственной, культурно-досуговой и социальной работы в Вооруженных Силах РФ. Большое значение придается проведению работы с общественными объединениями ветеранов войн и вооруженных конфликтов [9]. В условиях реализации специальной военной операции на Украине основным историческим уроком, согласно результатам анализа деятельности военно-политических органов в годы Великой Отечественной войны, является то, что «решение геополитических проблем защиты России невозможно без консолидации всех сил народа в борьбе за свою свободу и независимость» [10, с. 115].

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Бусловский В.Н. Главное политическое управление – лицо и душа Советской Армии и Военно-Морского Флота (к 100-летию со дня образования) // Военная мысль. 2019. № 4. С. 145–156.
2. Василевский А.М. Дело всей жизни. М. : Воениздат, 1983. 544 с.
3. Великая Отечественная война 1941–1945: Энциклопедия. М. : Советская энциклопедия, 1985. 832 с.
4. Выдающиеся политработники Вооруженных Сил: организаторы боевого духа, герои и пример в служении Отечеству (к 120-летию со дня рождения генерала А.С. Щербакова) // Сборник материалов международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.А. Сакуна. М. : Военный университет, 2021. 465 с.
5. Гореликов Н.Е. Военно-политическая деятельность А.С. Щербакова в годы Великой Отечественной войны (июнь 1941 – май 1945 гг.): дис. ... канд. ист. наук. М. : ВПА, 1983. 278 с.
6. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления. В 2-х т. Т. 2. М. : АПН, 1974. 448 с.
7. Калинин Л.В. Военные советы фронтов и армий в годы Великой Отечественной войны // Военный академический журнал. 2014. № 2 (2). С. 75–81.
8. Комиссары: сборник / сост. А.Л. Афанасьев. М. : Молодая гвардия, 1986. 397 с.
9. Министерство обороны Российской Федерации. URL: https://structure.mil.ru/structure/ministry_of_defence/details.htm?id=12375@egOrganization&ysclid=lput4pcgmo568165585 (дата обращения: 07.05.2026).
10. Половецкий С.Д. Участие народных масс в войнах России: характерные черты и особенности (к 200-летию Отечественной войны 1812 года) // Вестник Екатеринбургского института. 2012. № 2 (18). С. 115–118.
11. Пономарев А.Н. Александр Щербаков: Страницы биографии. М. : Издательство Главархива Москвы, 2004. 344 с.
12. Пупышев Н.В. В памяти и в сердце. М. : Воениздат, 1986. 280 с.
13. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 22. Д. 1754.
14. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 22. Д. 1777.
15. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 22. Д. 1783.
16. РГАСПИ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 107.
17. РГАСПИ. Ф. 88. Оп. 1. Д. 904.
18. Русский архив: Великая Отечественная. Т. 17 (6). Главные политические органы Вооруженных сил СССР в Великой Отечественной войне, 1941–1945 гг.: Документы и материалы. М. : Терра, 1996. 672 с.
19. Центральный архив Министерства обороны РФ (ЦАМО РФ). Ф. 135. Оп. 12466. Д. 2.

References

1. Buslovskij, V.N. (2019) *Glavnoe politicheskoe upravlenie – lico i dusha Sovetskoj Armii i Voenno-Morskogo Flota (k 100-letiyu so dnya obrazovaniya)* [The Main Political Directorate – the face and soul of the Soviet Army and Navy (on the 100th anniversary of its founding)]. *Voennaya mysl'*. (4), 145–156. (In Russian)
2. Vasilevskij, A.M. (1983) *Delo vsej zhizni* [The work of a lifetime]. Moscow, Voenizdat publ. 544 p. (In Russian)
3. *Velikaya Otechestvennaya vojna 1941–1945: Ehnciklopediya* (1985) [The Great Patriotic War 1941–1945: Encyclopedia]. Moscow, Sovetskaya ehnciklopediya publ. 832 p. (In Russian)

4. Outstanding Political Workers of the Armed Forces: Organizers of Fighting Spirit, Heroes, and Examples in Service to the Fatherland (on the 120th Anniversary of the Birth of General A.S. Shcherbakov). In: *Collection of materials from the international scientific and practical conference* (2021). Moscow, Voennyj universitet publ. 465 p. (In Russian)
5. Gorelikov, N.E. (1983) *Voenno-politicheskaya deyatel'nost' A. S. Shcherbakova v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (iyun' 1941 – maj 1945 gg.)*. Diss. kand. ist. nauk [Military and political activities of A. S. Shcherbakov during the Great Patriotic War (June 1941 – May 1945. Cand. histor. sci. diss.]. Moscow, VPA. 278 p. (In Russian)
6. Zhukov, G.K. (1974) *Vospominaniya i razmyshleniya*. V 2-h t. T. 2 [Memories and reflections. In 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, APN publ. 448 p. (In Russian)
7. Kalinchuk, L.V. (2014) Voennye sovety frontov i armij v gody Velikoj Otechestvennoj vojny [Military councils of fronts and armies during the Great Patriotic War]. *Voennyj akademicheskij zhurnal*. (2), 75–81. (In Russian)
8. Afanas'ev, A.L. (1986) *Komissary: sbornik* [Commissars: collection]. Moscow, Molodaya gvardiya publ. 397 p. (In Russian)
9. *Ministerstvo oborony Rossijskoj Federacii* [Ministry of Defense of the Russian Federation]. Available from: https://structure.mil.ru/structure/ministry_of_defence/details.htm?id=12375@egOrganizatsion&ysclid=lp4t4pcgmo568165585 [Accessed May 7, 2026]. (In Russian)
10. Poloveckij, S.D. (2012) Uchastie narodnykh mass v voynakh Rossii: harakternye cherty i osobennosti (K 200-letiyu Otechestvennoj vojny 1812 goda) [Participation of the masses in Russia's wars: characteristics and features (on the 200th anniversary of the Patriotic War of 1812)]. *Vestnik Ekaterininskogo instituta*. (2), 115–118. (In Russian)
11. Ponomarev, A.N. (2004) *Aleksandr Shcherbakov: Stranicy biografii* [Alexander Shcherbakov: Biography]. Moscow, Izdatel'stvo Glavarhiva Moskvy publ. 344 p. (In Russian)
12. Pupyshchev, N.V. (1986) *V pamyati i v serdce* [In memory and in the heart]. Moscow, Voenizdat publ. 280 p. (In Russian)
13. Rossijskij gosudarstvennyj arhiv social'no-politicheskoy istorii [Russian State Archive of Social and Political History (hereinafter referred to as RGASPI)]. F. 17. Op. 22. D. 1754.
14. RGASPI. F. 17. Op. 22. D. 1777.
15. RGASPI. F. 17. Op. 22. D. 1783.
16. RGASPI. F. 88. Op. 1. D. 107.
17. RGASPI. F. 88. Op. 1. D. 904.
18. *Russkij arhiv: Velikaya Otechestvennaya. T. 17 (6). Glavnye politicheskie organy Vooruzhennykh sil SSSR v Velikoj Otechestvennoj vojne, 1941–1945 gg.: Dokumenty i materialy* (1996) [Russian Archive: The Great Patriotic War. Vol. 17 (6). Main Political Bodies of the USSR Armed Forces in the Great Patriotic War, 1941–1945: Documents and Materials]. Moscow, Terra publ. 672 p. (In Russian)
19. Central'nyj arhiv Ministerstva oborony RF [Central Archives of the Ministry of Defense of the Russian Federation (hereinafter referred to as TsAMO)]. F. 135. Op. 12466. D. 2.

Поступила в редакцию 05.05.2026
Подписана в печать 30.06.2026

Original article
UDC 93/94
DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_219.

A LIFETIME DEDICATED TO THE GREAT VICTORY (ON THE 125TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF A.S. SHCHERBAKOV)

Oleg S. Muromtsev¹

Federal Government Institution “Center for Ensuring the Activities of the Treasury of Russia”¹
Moscow, Russia

¹Head of the Information Analysis Department. tel.: +7 (495) 214-95-80,
e-mail: oomuromtsevoo@gmail.com

Abstract. On October 10, 2026, it will be 125 years since the birth of Colonel General Alexander Sergeyevich Shcherbakov (1901–1945). This article explores his multifaceted military and political activities and his significant personal contribution to the Great Victory. The article focuses on his work as the Chief of the Main Political Directorate of the Red Army in 1942–1945 and his leadership of party and political personnel during the war. It highlights the significance of the historical experience of military-political work accumulated under the leadership of A.S. Shcherbakov for the successful functioning of the military-political bodies of the Armed Forces of the Russian Federation, including during the special military operation in Ukraine.

Key words: Alexander Sergeyevich Shcherbakov, Great Patriotic War, Main Political Directorate of the Red Army, party and political work, political bodies, party and political staff, political workers.

Cite as: Muromtsev, O.S. (2026) A lifetime dedicated to the Great Victory (on the 125th anniversary of the birth of A.S. Shcherbakov). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 219–223. DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_219. (In Russian)

Received 05.05.2026
Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_224.

ДИПЛОМАТИЧЕСКАЯ РАБОТА И.М. МАЙСКОГО НА ПОСТУ ПОСЛА СССР В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 ГГ.): ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Александр Юрьевич Татаринцев¹

*Воронежский государственный педагогический университет¹
Воронеж, Россия*

¹Соискатель кафедры истории России, ORCID ID: 0009-0006-8736-9581,
e-mail: TatAlexZ@yandex.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать степень изученности содержания и результатов дипломатической работы И.М. Майского в контексте западного направления внешней политики СССР в 1941–1945 гг. в исследованиях отечественных историков советского и современного периодов. Внимание уделено как обобщающим работам по истории внешней политики СССР и истории международных отношений, так и отдельным современным исследованиям, характеризующимся углубленным интересом к личности дипломата. Делается вывод о том, что проблематика дипломатической деятельности И.М. Майского в годы Великой Отечественной войны сохраняет научную значимость и нуждается в дальнейшей разработке.

Ключевые слова: И.М. Майский, Великая Отечественная война, историография, дипломатия, СССР, дипломатическая деятельность, НКВД, международные отношения, второй фронт.

Для цитирования: Татаринцев А.Ю. Дипломатическая работа И.М. Майского на посту посла СССР в Великобритании в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): историографический обзор // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 224–227. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_224.

Введение

В отечественной историографии тему дипломатической деятельности И.М. Майского (Я. Ляховецкого) нельзя признать полностью изученной. Несмотря на сохраняющийся исследовательский интерес, многие аспекты его дипломатической работы, в том числе в период пребывания на посту посла СССР в Великобритании в годы Великой Отечественной войны, всё ещё требуют детального научного осмысления. Вопросы, связанные с дипломатической деятельностью И.М. Майского, рассматривались в работах следующих авторов советской эпохи: А.В. Березкина и И.Ф. Ивашина [5], И.Н. Земскова [3], В.Л. Израэляна [4], В.И. Антюхина-Московченко, А.А. Ахтамзяна, А.Ю. Борисова [6]. Нельзя не отметить и современных авторов, продолживших раскрытие данной темы, таких как С.Л. Тихвинский [11],

З.С. Белоусова, А.Д. Воскресенский, Е.Г. Капустян, А.Д. Богатуров [9], Б.С. Жигалов [2], А.С. Козленкова [7], В.Н. Мамяченков [8]. Обращение к трудам отечественных историков позволяет, во-первых, установить современный уровень научной разработанности проблемы дипломатической деятельности И.М. Майского в контексте внешней политики СССР в годы Великой Отечественной войны, а во-вторых, сформулировать авторскую позицию относительно ключевых событий военно-дипломатической истории, произошедших в рассматриваемый период.

Результаты

В советской историографии отдельные аспекты дипломатической работы И.М. Майского в 1941–1945 гг. рассматривались в контексте общих исследований, посвященных внешнеполитическому курсу СССР в годы Великой Отечественной войны. В качестве примера можно привести коллективную

монографию «История внешней политики СССР. 1917–1945 гг.» [5]. На страницах ее первого тома дается характеристика роли И.М. Майского в налаживании советско-британских отношений в начале войны. Отмечается, что советский полпред вел переговоры с У. Черчиллем с целью добиться выполнения обещаний, данных британской стороной летом 1941 г. Вместе с тем авторы монографии подчеркивали, что правительство Великобритании занимало выжидательную позицию и тем самым затягивало оказание действенной помощи СССР в борьбе с нацистской Германией и ее союзниками.

Анализ дипломатической деятельности И.М. Майского невозможно проводить в отрыве от фундаментальных трудов по истории международных отношений и внешней политики СССР. Следовательно, значительный интерес представляют исследования И.Н. Земскова [3], В.Л. Ибраэляна [4], В.И. Антюхина-Московченко, А.А. Ахтамзяна, а также А.Ю. Борисова [6], в которых получили освещение отдельные аспекты работы советского посла в Лондоне. В работах указанных советских авторов подчеркивалось, что для незамедлительного открытия второго фронта летом 1942 г. советский посол И.М. Майский провел серию встреч с министром иностранных дел Э. Иденом и премьер-министром У. Черчиллем. Основной задачей дипломата было убедить британское руководство в стратегической необходимости скорейшего открытия второго фронта в Европе, в том числе с помощью аргументации неизбежности данного шага, который обеспечит выживание самой Великобритании. Тем не менее, как отмечали исследователи, члены британского правительства продолжали настаивать на отсрочке. Например, сам У. Черчилль считал возможным полномасштабное открытие второго фронта не ранее 1943 г. [3, с. 115]. Оценивая позицию британского кабинета, И.М. Майский в своих донесениях в Народный комиссариат иностранных дел СССР (НКИД) констатировал, что в наиболее напряженный период военных действий Советский Союз оказался предоставлен сам себе и фактически брошен союзниками на произвол судьбы, так как не получил от них ожидаемой поддержки [4, с. 94]. В работах историков приводятся суждения И.М. Майского, согласно которым позиция британского правительства по вопросу об открытии второго фронта обуславливалась расчетом на взаимное истощение СССР и гитлеровской Германии в ходе войны. Дипломат полагал, что Лондон сознательно придерживается тактики выжидания, так как стремится к ослаблению Советского государства [6, с. 275].

На современном этапе развития исторической науки дипломатическая работа И.М. Майского привлекает внимание не только российских историков, но и зарубежных исследователей. Этот этап изучения данной темы отличается тем, что на основе новых исторических источников, засекреченных ранее, появилось немало новых, оригинальных научных работ. Одним из первых подобных трудов стал коллективный труд историков России, США и Великобритании под названием «Союзники в войне, 1941–1945» [10]. В нем исследователи отмечают, ссылаясь на слова советского посла И.М. Майского, что до

нападения Германии на Советский Союз отношения СССР и Великобритании отличались холодностью и враждебностью, но 22 июня 1941 г. полностью изменило ситуацию: незамедлительно в Лондоне были проведены переговоры советского посла и Э. Идена, обещавшего от имени своего правительства все возможное содействие и поддержку СССР в войне [10, с. 368].

С.Л. Тихвинский в статье «Наркоминдел и его зарубежные представительства в годы Великой Отечественной войны» [11] напрямую обратился к воспоминаниям И.М. Майского как к ценному источнику. Автор указывал, что мемуары дипломата содержат колоритные портреты зарубежных государственных деятелей, составленные на основе многочисленных личных встреч советского дипломата с ними. В сложных условиях военного времени И.М. Майский проявил незаурядные дипломатические способности: он сумел выстроить ровные рабочие отношения с У. Черчиллем, отличавшимся властолюбием, обидчивостью, упрямством и крайне болезненно реагировавшим на критические послания И.В. Сталина, которые передавались через полпреда. Параллельно посол СССР в Лондоне установил продуктивные контакты с влиятельными представителями британского истеблишмента – лордом Бивербруком (видным деятелем Консервативной партии) и бывшим премьер-министром Ллойд Джорджем. С.Л. Тихвинский акцентирует внимание на активной позиции И.М. Майского, стремившегося добиться от союзников не только скорейшего открытия второго фронта, но и увеличения военных поставок для РККА [11, с. 169].

В первом томе фундаментального труда «Системная история международных отношений в четырех томах. 1918–1991 гг.: коллективная монография» [9] под редакцией А.Д. Богатурова отмечается, что В.М. Молотов в Москве и советский посол в Лондоне И.М. Майский предприняли зондаж позиции британской стороны относительно возможного уровня двустороннего взаимодействия. В частности, уточнялся характер предполагаемого сотрудничества (включая его политическую составляющую), а также возможность заключения формального соглашения [9, с. 242]. 24 сентября 1941 г. И.М. Майский от имени СССР подписал Атлантическую хартию. Данный документ стал основой союзнических отношений между СССР, США и Великобританией [9, с. 245].

Б.С. Жигалов в монографии «И.М. Майский: портрет советского дипломата по материалам его “Дневника”, писем и мемуаров» [2] исследовал дипломатическую деятельность И.М. Майского, которая характеризуется им как важнейший и наиболее насыщенный период жизни полпреда. Основное внимание в работе уделено лондонскому этапу миссии посла (1941–1943 гг.), а также его деятельности на германском направлении (1943–1946 гг.). На основе проведенного анализа исследователем сформулированы выводы о роли дипломата в развитии советско-британских отношений. Отдельно Б.С. Жигалов отмечает, что завершающим этапом дипломатической карьеры И.М. Майского стала его деятельность в центральном аппарате НКИД на посту заместителя наркома. В этот период на него была возложена

ответственность за разработку советской репарационной программы [2, с. 52].

В восьмом томе исследования «Великая Отечественная война 1941–1945 годов. Внешняя политика и дипломатия Советского Союза в годы войны» [1] приводится планирование И.М. Майским внешнеполитического курса СССР на 1944 г. Опытный дипломат полагал возможным выстраивать линию в отношении Японии согласно принципу «зеркальности» по отношению к политике, которую англо-американские союзники проводили в первые годы Великой Отечественной войны в отношении Советского Союза. Он исходил из стратегической целесообразности разгрома Японии, однако полагал, что эта задача должна быть решена преимущественно силами союзников, а потенциальное вступление СССР в войну рассматривалось им как важный козырь в переговорах с союзниками [1, с. 370].

Интерес представляет статья А.С. Козленковой «Дипломатическая деятельность И.М. Майского (Яна Ляховецкого) в Великобритании в 1941–1943 гг.» [7]. В ней впервые была предпринята попытка исследовать неофициальную составляющую части дипломатической работы И.М. Майского в Великобритании. При этом использовался англоязычный исторический источник. Анализируя путь дипломата, автор отмечает его заслуги: активное обсуждение вопроса об открытии второго фронта, подписания пактов о военной взаимопомощи, влияние на положительное решение вопроса поставок по ленд-лизу, успех Московской конференции. Исследователь приходит к выводу о том, что уникальность дипломатических достижений И.М. Майского может быть объяснена совокупностью его личностных качеств: исключительным трудолюбием, оптимизмом, гибкостью мышления, широтой кругозора, глубокой эрудицией и уверенностью в собственных силах.

В статье В.Н. Мамяченкова «Иван Михайлович Майский: извилистая судьба человека и дипломата» [8] критически проанализированы известные факты из биографии дипломата и сделан вывод, что

воспоминания И.М. Майского не могут считаться вполне объективным источником из-за жестких цензурных ограничений, существовавших в СССР. По мнению автора, ключевая особенность творческого наследия И.М. Майского заключается в том, что все его работы создавались не только в условиях внешней цензуры, но и под воздействием самоцензуры, что, впрочем, представляется естественным для профессионального дипломата. Этим обстоятельством объясняется отсутствие в трудах И.М. Майского каких-либо упоминаний о массовых необоснованных репрессиях против советских дипломатов в 1937–1938 гг., равно как и полное отсутствие критических замечаний в адрес внешней политики СССР.

Выводы

Проведенный историографический обзор позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, в советской историографии дипломатическая деятельность И.М. Майского не осталась без внимания, однако освещалась по преимуществу лаконично, что обусловлено спецификой обобщающих трудов по истории внешней политики и международных отношений. Во-вторых, современный этап историографии, напротив, характеризуется сильным интересом к личности дипломата, исследованием неформальных аспектов его работы и критическим переосмыслением устоявшихся фактов на основе введения в научный оборот ранее недоступных исторических источников и научного наследия советского посла. В-третьих, проблематика дипломатической работы И.М. Майского в годы Великой Отечественной войны сохраняет научную значимость и нуждается в дальнейшей разработке; она неразрывно связана с персонализацией истории внешней политики СССР и относится к числу актуальных проблем современной исторической науки, требующих дополнительного изучения.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12 т. Т. 8. Внешняя политика и дипломатия Советского Союза в годы войны. М. : Кучково поле, 2014. 864 с.
2. Жигалов Б.С. И.М. Майский: портрет советского дипломата по материалам его «Дневника», писем и мемуаров. Томск : Издательский дом ТГУ, 2014. 92 с.
3. Земсков И.Н. Дипломатическая история Второго фронта в Европе. М. : Политиздат, 1982. 319 с.
4. Ибраэлян В.Л. Дипломатия в годы войны 1941–1945 гг. М. : Международные отношения, 1985. 480 с.
5. История внешней политики СССР 1917–1980 гг.: коллективная монография. В 2 т. Т. 1. 1917–1945 гг. М. : Наука, 1980. 510 с.
6. История международных отношений и внешней политики СССР, 1917–1987 гг. : коллективная монография. В 3 т. Т. 1. 1917–1945 гг. М. : Международные отношения, 1986. 412 с.
7. Козленкова А.С. Дипломатическая деятельность И.М. Майского (Яна Ляховецкого) в Великобритании в 1941–1943 гг. // Власть. 2015. Т. 23. № 1. С. 190–195.
8. Мамяченков В.Н. Иван Михайлович Майский: извилистая судьба человека и дипломата // Личность, общество и государство в историческом процессе : сборник научных трудов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Стерлитамак, 2024. С. 110–114.
9. Системная история международных отношений в четырех томах. 1918–1991 гг.: коллективная монография. Том 1. События 1918–1945 гг. М. : Московский рабочий, 2000. 321 с.
10. Союзники в войне. 1941–1945. М. : Наука, 1995. 452 с.
11. Тихвинский С.Л. Наркоминдел и его зарубежные представительства в годы Великой Отечественной войны // Новая и новейшая история. 1997. № 4. С. 155–186.

References

1. *Velikaya Otechestvennaya vojna 1941–1945 godov. V 12 t. T. 8. Vneshnyaya politika i diplomatiya Sovetskogo Soyuza v gody vojny* (2014) [The Great Patriotic War of 1941–1945. In 12 v. Vol. 8. Foreign Policy and Diplomacy of the Soviet Union during the War]. Moscow, Kuchkovo Pole publ. 864 p. (In Russian)
2. Zhigalov, B.S. (2014) *I.M. Majskij: portret sovetskogo diplomata po materialam ego «Dnevnika», pisem i memuarov* [I.M. Maisky: A Portrait of a Soviet Diplomat Based on His «Diary», Letters, and Memoirs]. Tomsk, TSU Publishing House publ. 92 p. (In Russian)
3. Zemskov, I.N. (1982) *Diplomaticheskaya istoriya Vtorogo fronta v Evrope* [The Diplomatic History of the Second Front in Europe]. Moscow, Politizdat. 319 p. (In Russian)
4. Israelyan, V.L. (1985) *Diplomatiya v gody vojny 1941–1945 gg.* [Diplomacy during the War of 1941–1945]. Moscow, International Relations publ. 480 p. (In Russian)
5. *Istoriya vneshnej politiki SSSR 1917–1980 gg.: kollektivnaya monografiya. V 2 t. T. 1. 1917–1945 gg.* (1980) [History of the USSR's Foreign Policy, 1917–1980: A Collective Monograph. In 2 volumes. Volume 1. 1917–1945]. Moscow, Nauka publ. 510 p. (In Russian)
6. *Istoriya mezhdunarodnyh otnoshenij i vneshnej politiki SSSR, 1917–1987 gg. : kollektivnaya monografiya. V 3 t. T. 1. 1917–1945 gg.* (1986) [History of International Relations and Foreign Policy of the USSR, 1917–1987: A Collective Monograph. In 3 volumes. Volume 1. 1917–1945]. Moscow, International Relations publ. 412 p. (In Russian)
7. Kozlenkova, A.S. (2015) *Diplomaticheskaya deyatel'nost' I.M. Majskogo (Yana Lyahoveckogo) v Velikobritanii v 1941–1943 gg.* [Diplomatic Activities of I.M. Maisky (Jan Lyakhovetsky) in Great Britain in 1941–1943]. *Vlast*. 23. (1), 190–195. (In Russian)
8. Mamyachenkov, V.N. (2024) Ivan Mihajlovich Majskij: izvilistaya sud'ba cheloveka i diplomata [Ivan Mikhailovich Maisky: The Twisted Fate of a Man and a Diplomat]. In: *Personality, Society, and the State in the Historical Process: Collection of Scientific Papers of the All-Russian (with International Participation) Scientific and Practical Conference*. Sterlitamak. P. 110–114. (In Russian)
9. *Sistemnaya istoriya mezhdunarodnyh otnoshenij v chetyrekh tomah. 1918–1991 gg.: kollektivnaya monografiya. Tom 1. Sobytiya 1918–1945 gg.* (2000) [A systemic history of international relations in four volumes. 1918–1991: a collective monograph. Volume 1. Events of 1918–1945]. Moscow, Moskovsky Rabochy publ. 321 p. (In Russian)
10. *Soyuzniki v vojne. 1941–1945* (1995) [Allies in War. 1941–1945]. Moscow, Nauka publ. 452 p. (In Russian)
11. Tihvinskij, S.L. (1997) *Narkomindel i ego zarubezhnye predstavitel'stva v gody Velikoj Otechestvennoj vojny* [The People's Commissariat for Foreign Affairs and Its Foreign Representations during the Great Patriotic War]. *New and Contemporary History*. (4), 155–186. (In Russian)

Поступила в редакцию 02.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 93/94

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_224.

DIPLOMATIC WORK OF I.M. MAISKY AS AMBASSADOR OF THE USSR TO GREAT BRITAIN DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945): A HISTORIOGRAPHICAL REVIEW

Alexander Yu. Tatarintsev¹

Voronezh State Pedagogical University¹
Voronezh, Russia

¹Applicant of the Department of Russian History, ORCID ID: 0009-0006-8736-9581,
e-mail: TatAlexZ@yandex.ru

Abstract. The author of the article attempts to analyze the degree of disclosure of the topic of diplomatic work by I.M. Maisky in the context of the Western direction of the USSR foreign policy in 1941–1945 in the studies of Russian historians of the Soviet and modern periods. Attention is paid to both generalizing works on the history of the USSR's foreign policy and the history of international relations, as well as to individual modern studies characterized by an in-depth interest in the diplomat's personality. It is concluded that the issues of I.M. Maisky's diplomatic activities during the Great Patriotic War retain scientific significance and require further development.

Key words: I.M. Maisky, Great Patriotic War, historiography, diplomacy, USSR, diplomatic activity, People's Commissariat for Foreign Affairs, international relations, the second front.

Cite as: Tatarintsev, A.Yu. (2026) Diplomatic work of I.M. Maisky as ambassador of the USSR to Great Britain during the Great Patriotic War (1941–1945): a historiographical review. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 224–227. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_224.

Received 02.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 94 : 327(47+51+510) «194»

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_228.

ОСОБАЯ МИССИЯ ГЕНЕРАЛ-ЛЕЙТЕНАНТА ИВАНА ВЛАДИМИРОВИЧА КОВАЛЕВА

Екатерина Михайловна Гущина¹, Михаил Яковлевич Пащенко¹

Борисоглебский филиал Воронежского государственного университета¹

Борисоглебск, Россия

Филиал Воронежского государственного технического университета в городе Борисоглебске²

Борисоглебск, Россия

¹Кандидат исторических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин,
e-mail: mum.ekaterina@yandex.ru

²Кандидат исторических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин,
ORCID ID: 0009-0001-1701-093X, тел.: (473) 546-53-96, e-mail: Sojuz1922@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается многогранная деятельность генерал-лейтенанта технических войск Ивана Владимировича Ковалева (1901–1993), внесшего огромный вклад в становление отношений между СССР и Китайской Народной Республики (КНР). Показывается его роль как личного представителя И.В. Сталина на территории Китая, контролируемой коммунистической партией, по восстановлению железных дорог и экономики в условиях завершающего этапа гражданской войны в этой стране. Описывается работа И.В. Ковалева по созданию и организации управления китайской промышленностью в период формирования нового государства и первые месяцы существования последнего. Рассматривается его участие в важнейших событиях, имевших отношение к становлению КНР.

Ключевые слова: СССР, КНР, Коммунистическая партия Китая, Гоминьдан, Народно-освободительная армия Китая, советско-китайские отношения, И.В. Сталин, И.В. Ковалев, Мао Цзэдун, Чан Кайши.

Для цитирования: Гущина Е.М., Пащенко М.Я. Особая миссия генерал-лейтенанта Ивана Владимировича Ковалева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 228–235. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_228.

Введение

Во все времена первое лицо государства желало иметь, кроме официально аккредитованного посла, своих доверенных лиц в зарубежных государствах, которые представляли особый интерес для лидера страны. В конце XIX – начале XX вв. последний российский император Николай II направил своего доверенного эмиссара в страну, ставшую крайне интересной для России, – в Китай. В советский период это стало своеобразной традицией.

В Китае в 20–40-х гг. XX в. была сложная политическая обстановка. Руководству СССР приходилось иметь дело с официальным, гоминьдановским, правительством, возглавляемым генералиссимусом Чан Кайши, и с набиравшей силу Коммунистической партией Китая (КПК) и ее лидером Мао Цзэдуном. При каждой из этих политических сил имелись советские представители (как официальные, так и неофициальные), которые предоставляли России объективную информацию о состоянии дел в Китае. Данные люди именовались по-разному: послы и полномочные представители, военные и политические советники, военные корреспонденты, представители

Коминтерна. Советскому руководству приходилось параллельно вести работу с членами Гоминьдана и КПК. Наличие при этих иностранных структурах советских уполномоченных было объективной реакцией на сложившиеся в Китае политические условия. Усиление позиций КПК и успехи Народно-освободительной армии Китая в начале второй половины 1940-х гг. обусловили выбор советского правительства. Было принято решение идти на более тесное сотрудничество с КПК и ее лидером Мао Цзэдуном, но не прекращать при этом до определенного времени отношений с Гоминьданом.

И.В. Сталин в годы Второй мировой войны и на первых порах после нее состоял в тесной переписке с Мао Цзэдуном. Она осуществлялась через радиосвязь и была сверхсекретной [19, с. 48]. Роль сталинского связника выполнял генерал-майор медицинской службы Андрей Яковлевич Орлов, кадровый разведчик, являвшийся личным врачом Мао Цзэдуна и его семьи. К концу 1940-х гг. Сталину понадобился свой представитель в Китае. Этот представитель должен был обладать широким кругозором, опытом государственной и хозяйственной работы,

иметь возможность объективно оценить складывающуюся в стране обстановку и способный выстроить деловые отношения с руководством КПК. Выбор пал на находящегося в отставке министра путей сообщения СССР Ивана Владимировича Ковалева [19, с. 146].

Результаты

У каждого времени свои герои, которых принято называть государственниками. При любых политических режимах, при какой угодно форме правления своим долгом они считают служение Отечеству. Деятельность русских государственных деятелей всегда была направлена на укрепление международного авторитета Родины, ее военной, экономической мощи, обеспечение государственной безопасности. Ярким представителем когорты государственных советского периода является генерал-лейтенант технической службы Иван Владимирович Ковалев. Он входил в высшие эшелоны власти, «занимал руководящие посты в государственных ... и военных органах» [16, с. 3].

Иван Владимирович Ковалев родился в 1901 г. в слободе Белогорье Павловского уезда Воронежской области в крестьянской семье. В 1919 г. он записался добровольцем в Красную армию. Участвовал в боевых действиях на Южном фронте. С мая 1920 г. служил рядовым красноармейцем в 3-м батальоне войск Воронежского ГубЧК. С 1921 по 1922 г. И.В. Ковалев – курсант 4-й Воронежской школы по подготовке военно-железнодорожных техников РККА.

Время учебы проходило в сложных и неблагоприятных экономических условиях [17, с. 19]. Архивные документы указывают на то, что «... продовольствием курсанты снабжаются плохо: хлеба по фронтовой норме 1,5 фунта; обмундированием и обувью школа снабжается очень плохо, около 25 % курсантов ходят босиком и в порванных шароварах. Денежными средствами снабжаются плохо и нерегулярно...» [23, л. 87]. Кадровый дефицит младших технических специалистов железнодорожных войск РККА потребовал краткосрочности их подготовки. В воронежской школе лекционные занятия проводились ежедневно в течение семи часов, по одному часу приходилось на практические занятия по физике или химии, еще один час уходил на строевые занятия [24, л. 19]. Курсант Ковалев, с честью преодолев эти трудности, успешно завершил обучение.

Вся его жизнь после окончания учебы в 1922 г. была связана с железной дорогой и армией. С 1926 г. он проходил службу в должности командира роты 7-го железнодорожного полка, дислоцирующегося в городе Козлове. Конец 1929 – начало 1930 г. ознаменовались крупными крестьянскими выступлениями в Центрально-Черноземной области (ЦЧО), вызванными насильственной коллективизацией и раскулачиванием. Эти выступления принимали массовый и организованный характер [7, л. 4]. В январе 1930 г. число участников протеста составило 30 170 человек; в феврале – 35 350 человек; за 15 дней марта – 31 000 человек [28, л. 12]. В Козловском округе с января по март 1930 г. произошли 48 выступлений.

В связи с тем, что войск ОГПУ в области было недостаточно для нейтрализации выступлений, первый секретарь обкома ВКП(б) И.М. Варейкис

направил телеграмму И.В. Сталину с просьбой «разрешить ... брать в крайних случаях отдельные проверенные части РККА» [6, л. 29–30]. В марте 1930 г. И.В. Ковалев был назначен командиром отряда «по ликвидации кулацкого контрреволюционного выступления» в Козловском округе ЦЧО. Окончив в 1935 г. Военно-транспортную академию РККА [2], Иван Владимирович стал работать в системе Народного комиссариата путей сообщения (НКПС). Он поступил на должность старшего инспектора наркомата и дослужился до начальника Западной железной дороги, а затем Управления дорог Северо-Западного направления.

С 1939 г. И.В. Ковалев возглавил военный отдел НКПС, руководил транспортным обеспечением операции на Халкин-Голе, организовывал железнодорожные перевозки во время войны с Финляндией [2]. Накануне Великой Отечественной войны он занял пост заместителя народного комиссара Государственного контроля СССР. В начале июля 1941 г. Ковалев назначается на должность начальника Управления военных сообщений Генерального штаба Красной армии [25, с. 227], в сжатые сроки осуществил его реорганизацию [27, л. 77]. Он находился на этом посту до декабря 1944 г. и внес огромный вклад в обеспечение всех крупнейших операций, проведенных советскими войсками в данное время. По его предложению в феврале 1942 г. был создан Транспортный комитет при Государственном комитете обороны [25, с. 231], и И.В. Ковалев стал его членом. Создание этого органа обеспечило стабильную координацию работы всех видов транспорта, четкое регулирование военных и народно-хозяйственных перевозок, упорядочило работу НКПС [9, с. 227]. В декабре 1944 г. И.В. Ковалев был назначен наркомом путей сообщения. На завершающем этапе войны советские железнодорожники внесли достойный вклад в достижение победы над фашистской Германией и в поддержание все возрастающего объема перевозок грузов гражданского назначения, предназначенных для восстановления экономики страны. В июле 1945 г. он руководил проездом советской делегации на Потсдамскую конференцию [10, с. 49]. И.В. Ковалев обеспечил масштабную переброску армейских частей на Дальний Восток для войны с Японией. В первые послевоенные годы он занимал сначала должность наркома, а затем министра путей сообщения СССР, проводил масштабные работы по восстановлению и развитию железнодорожного транспорта [22, с. 16].

В апреле 1948 г. И.В. Ковалева освободили от должности министра путей сообщения. Отстранение от высокой должности официально объяснялось «ошибками при расходовании государственных средств, а также в деле подбора кадров». Каждый из авторов посвященных той эпохе мемуаров, освещавших это событие, исходя из своей осведомленности и личного отношения к бывшему министру, излагал свою версию его отставки. Но события в Китае привели к тому, что уволенный министр получил новую работу. Ожесточенная гражданская война, длившаяся в Китае уже не один год, вступала в завершающую фазу. Народно-освободительная армия Китая, являвшаяся вооруженными силами КПК, нанесла ряд ощутимых ударов по солдатам Гоминьдана,

которыми руководил генералиссимус Чан Кайши. Партийно-политическому руководству СССР в сложившихся обстоятельствах пришлось делать выбор. И.В. Сталин, видя успехи Народно-освободительной армии Китая, принял решение идти на более тесное сближение с лидером КПК Мао Цзэдуном. Отметим, что советское руководство до последнего момента старалось не осложнять отношения с Гоминьданом. И.В. Сталин прилагал максимум усилий для того, чтобы Китай не попал в сферу влияния США.

Усиление позиций КПК и осуществление Народно-освободительной армией Китая ряда крупных наступательных стратегических операций указывали на необходимость сбора полной информации о происходящих событиях на территориях, контролируемых КПК. Советским правительством было принято решение направить туда специального представителя ВКП(б) с постоянным присутствием. Выбор пал на крупного государственного деятеля и очень опытного хозяйственного руководителя И.В. Ковалева. В мае 1948 г. между ним и И.В. Сталиным состоялась беседа, в ходе которой бывший министр был ознакомлен с телеграммой Мао Цзэдуна. В ней излагалась просьба к ЦК ВКП(б) направить в Китай советских специалистов для решения экономических задач и организации работ по восстановлению железных дорог в освобожденных Народно-освободительной армией Китая районах страны. Решением Политбюро ЦК ВКП(б) руководителем группы специалистов был назначен И.В. Ковалев, и в июле 1948 г. он отбыл в Китай. В удостоверении, выданном и подписанном И.В. Сталиным, указывалось, что он является Уполномоченным Совета министров СССР для оказания помощи Китайской Чаньчунской железной дороге (КЧЖД) по хозяйственным вопросам. Данная дорога еще по договору с гоминьдановским правительством являлась совместным советско-китайским предприятием. Как отмечал И.В. Ковалев, это было сделано для того, чтобы не афишировать помощь именно КПК [4, с. 84]. Группа советских специалистов состояла из трех сотен высококвалифицированных рабочих и инженеров. В течение короткого времени Иван Владимирович Ковалев вместе с Управляющим КЧЖД В.С. Журавлевым сумел организовать работу так, что совместно с китайцами к началу зимы 1948 г. было отремонтировано 1 300 км железнодорожных путей и 62 моста [4, с. 85], а также много других стратегических объектов. Специалисты, возглавляемые И.В. Ковалевым, решали и массу других проблем. Они внесли существенный вклад в преодоление трудностей, имевшихся в то время во многих отраслях народного хозяйства.

Мероприятия, осуществленные в Северном Китае и Маньчжурии, способствовали укреплению позиций КПК в этом регионе и позволили Народно-освободительной армии Китая приблизить победу в гражданской войне. Восстановленные и отремонтированные объекты дали возможность Советскому Союзу, используя определенную прозрачность границ, осуществлять военные поставки указанной армии.

Возвратившийся в декабре 1948 г. в Москву И.В. Ковалев был принят лично И.В. Сталиным. Подробный доклад о проделанной в Китае работе был

выслушан вождем с большим вниманием. Он все вопросы, касающиеся Китая, держал на собственном контроле. Ему было безразлично, каким станет «новый ближайший сосед» [8, с. 29]. Лидер Советского Союза был удовлетворен работой, проведенной нашими специалистами под руководством генерал-лейтенанта И.В. Ковалева. На имя И.В. Сталина было получено благодарственное письмо от руководителя КПК Мао Цзэдуна, в котором давалась высокая оценка осуществленной И.В. Ковалевым работе по восстановлению железных дорог в Китае. В письме подчеркивалось, что им совместно с представителями китайской стороны был разработан план на 1949 г., предусматривающий введение в эксплуатацию железнодорожных путей на территории всего Северного Китая.

Со словами благодарности к советскому лидеру обратился и руководитель Северо-Восточного бюро ЦК компартии Китая и командующий действующей в Маньчжурии армии Линь Бяо. Он особо отметил вклад И.В. Ковалева в организацию управления восстановительными работами и создание железнодорожных войск, а также в проведение организационно-технических мероприятий, которые дали возможность определить объем предстоящих работ и потребности в оборудовании, материалах и рабочей силе.

Пробыв несколько месяцев на территории Китая, находящейся под контролем КПК, И.В. Ковалев получил общее представление о политике компартии, ее практической деятельности, руководителях, состоянии экономики районов, освобожденных Народно-освободительной армией Китая. Все это интересовало И.В. Сталина. Он регулярно получал информацию о положении дел в Китае, но она поступала из советского посольства, которое в это время находилось при правительстве генералиссимуса Чан Кайши. В силу этих обстоятельств оно не имело связей с представителями КПК.

Руководство Советского Союза, оказывающее поддержку и помощь компартии Китая, нуждалось в оперативных сведениях о своем потенциальном партнере и союзнике. Сталин получал их по своим каналам от ЦК КПК и лично от Мао Цзэдуна, но ему необходима была независимая оценка. Он хотел знать об истинном положении дел в районах Китая, находящихся под контролем КПК. Интересующие Сталина данные и были представлены И.В. Ковалевым. Вождем был удовлетворен глубоким и содержательным докладом генерала и еще больше утвердился в мысли о необходимости сделать его своим представителем в Китае. В заключение Сталин поблагодарил И.В. Ковалева за проделанную работу и ознакомил с телеграммой, полученной от Мао Цзэдуна, который от имени ЦК КПК просил вновь направить И.В. Ковалева для работы в Китай. В этот раз Иван Владимирович уезжал в Китай как представитель ЦК ВКП(б). Официально он стал именоваться «главным советником по экономическим вопросам при Политбюро ЦК КПК и правительстве нового Китая» [13].

И.В. Ковалев принял активное участие в важнейших мероприятиях по установлению тесных

отношений между руководством ВКП(б) и КПК. В январе-феврале 1949 г. И.В. Ковалев вместе с членом Политбюро ЦК ВКП(б), заместителем председателя Совета министров СССР, министром внешней торговли А.И. Микояном был направлен в Китай для ведения переговоров с руководством КПК. Переговоры проходили в деревне Сибейпо, в горном ущелье, где располагалась штаб-квартира ЦК КПК [8, с. 30].

Победа КПК в гражданской войне ни у кого не вызывала сомнений. Советское правительство осознавало необходимость в обсуждении с руководством будущего социалистического Китая широкого спектра вопросов, касающихся двухсторонних отношений. Первая командировка в Китай И.В. Ковалева показала, что он человек, обладающий не только организаторскими, но и дипломатическими способностями. Поэтому включение его в состав делегации, возглавляемой А.И. Микояном, было неслучайно. Во время переговоров И.В. Ковалев «лично познакомился с Мао Цзэдуном, Лю Шаоци и Чжоу Эньлаем» [4, с. 85]. Это знакомство стало основой для установления в дальнейшем с представителями китайской стороны доверительных рабочих контактов. Мао Цзэдун выразил удовольствие по поводу, что именно И.В. Ковалев будет представлять ЦК ВКП(б) при ЦК КПК [13].

Переговорами с Мао Цзэдуном советское руководство осталось довольно. А.И. Микояна поздравили с «успешно проведенной работой в Китае» [21, с. 571]. После их завершения И.В. Ковалев проводил Микояна до советского аэродрома, а сам вернулся в Китай. Основным содержанием его работы стало предоставление Сталину объективной информации о положении дел в руководстве КПК, в стране в целом и поддержание связей между лидерами двух партий. С марта 1949 г. советских представителей «разместили в летней резиденции ЦК КПК Сяньшань» [8, с. 30]. Это стало возможно благодаря успешному освобождению Народно-освободительной армией Китая значительной части южных территорий страны, в том числе и города Пекина, от гоминьдановских войск. Дом И.В. Ковалева находился вблизи резиденции Мао Цзэдуна. Это позволяло им встречаться почти ежедневно. Кроме того, советский дипломат регулярно проводил рабочие встречи и с другими членами ЦК КПК. На них обсуждались вопросы внутренней политики Китая, взаимоотношений ВКП(б) и КПК, различные аспекты восстановления китайской экономики, будущего устройства Китая, разработки внешнеполитического курса страны.

В апреле 1949 г. И.В. Ковалев на короткое время прибыл в Москву. Он доложил Сталину о проведенных встречах с Мао Цзэдуном и другими представителями КПК, которым вскоре предстояло занять важные посты в будущем правительстве. Сталин получил подробную информацию о том, как шел процесс создания новой республики.

В июле-августе 1949 г. состоялась секретная поездка в Москву делегации ЦК КПК во главе с членом Политбюро, секретарем ЦК Лю Шаоци [19, с. 83]. Иван Владимирович сопровождал эту делегацию и принял участие в переговорах, на которых обсуждались вопросы «двухстороннего сотрудничества и международной обстановки» [4, с. 85]. Стало ясно,

что советская и китайская стороны способны находить решения для всех имеющихся многочисленных задач практического характера [3, с. 516]. При этом как представители СССР, так и Китая понимали, что только встречи Сталина и Мао Цзэдуна должны стать важнейшей базой «в формировании характера» [3, с. 517] межгосударственных отношений.

14 августа 1949 г. И.В. Ковалев с главой делегации ЦК КПК Лю Шаоци покидает Москву. Вместе с ним в Китай отбыло 250 советских высококвалифицированных специалистов. Иван Владимирович лично занимался их подбором. В числе прибывших в Китай представителей Советского государства были руководители крупнейших металлургических и машиностроительных заводов, начальники управлений, руководители главков, заместители министров, специалисты Госплана СССР. Именно им предстояло восстанавливать экономику Китая, создавать промышленные предприятия, организовывать управление всеми отраслями народного хозяйства. К этому времени на территории Китая находилось более шестисот советских специалистов. Иван Владимирович лично знал каждого прибывшего из СССР представителя, постоянно поддерживал с работниками из Советского Союза связь, оказывал им всестороннюю поддержку, предоставлял переводчиков, способствовал решению бытовых проблем, обеспечивал тесное взаимодействие с представителями китайской стороны. В качестве опытного хозяйственника И.В. Ковалев контролировал вопросы снабжения строящихся промышленных организаций необходимыми материалами и рабочей силой. Он находился в постоянном контакте с ответственными китайскими лицами, что помогало оперативно разрешать возникающие проблемы.

1 октября 1949 г. произошла торжественная церемония провозглашения Китайской Народной Республики (КНР). Советский Союз стал первой страной, признавшей КНР и установившей с ней дипломатические отношения. Начался самый важный этап деятельности И.В. Ковалева в Китае. На повестку дня был вынесен вопрос о визите Мао Цзэдуна как главы правительства КНР в Москву. При личной встрече с И.В. Ковалевым, которая состоялась 5 ноября [19, с. 118], Мао Цзэдун сообщил о своем желании посетить Москву, подчеркнул, что хочет свой визит совершить в декабре, чтобы «лично поздравить тов. Сталина с днем рождения». Об этом было сообщено телеграммой в Москву 8 декабря. Кроме того, 10 ноября желание Мао Цзэдуна было передано советскому послу: министр иностранных дел КНР просил последнего проинформировать советское руководство.

И.В. Ковалеву пришлось приложить много усилий для того, чтобы визит был подготовлен на должном уровне. Он регулярно встречался с Мао Цзэдуном, которого беспокоили некоторые аспекты будущей встречи с И.В. Сталиным. Мао Цзэдун возлагал большие надежды на кредит, который хотел получить в СССР, но, зная в каком сложном положении находится экономика Советского государства после войны, боялся, что руководство СССР откажет в нем. Беспокойство Мао Цзэдуна было вызвано и тем, что ряд членов правительства воспринимал

намечавшуюся поездку как нарушение вековых китайских традиций (так, иностранцы должны были приезжать на поклон к императору Китая, но никак не наоборот). Среди членов правительства были и те, кто считал, что визит в СССР осложнит отношения с ведущими странами Запада и Китай не сможет в будущем рассчитывать на их экономическую помощь.

В период подготовки поездки в СССР Мао Цзэдун планировал пробыть за рубежом не менее трех месяцев. В течение первого месяца должно было состояться знакомство с Советским Союзом. Второй месяц отводился для посещения Польши, Румынии и Чехословакии. Третий месяц он хотел посвятить лечению и отдыху в сочинском санатории. Своими планами он поделился с И.В. Ковалевым. Этот план был существенно скорректирован.

Мао Цзэдун очень серьезно подошел к формированию состава китайской делегации, которая отправится с ним в СССР. В состав делегации китайский лидер включил переводчика Ши Чжэ, своего помощника Чэнь Бода и несколько человек вспомогательного персонала [18, с. 25]. Мао Цзэдун планировал провести переговоры со Сталиным самостоятельно, без представителей китайской стороны. Он опасался, что во время них может возникнуть ситуация, которая поставит его в сложное или неудобное положение и при этом будут присутствовать его коллеги. Мао Цзэдун обратился к И.В. Ковалеву с просьбой взять с собой нашего специалиста в качестве переводчика, услугами которого он может воспользоваться во время переговоров с представителями советской стороны.

Подготовка к визиту была завершена, и 6 декабря 1949 г. китайская делегация поездом отбыла в Москву [15, с. 41]. И.В. Ковалев сопровождал Мао Цзэдуна в этой поездке. В Москву они прибыли 16 декабря [26, с. 74]. Мао Цзэдуну была устроена торжественная встреча на перроне Ярославского вокзала [18, с. 23]. Советский лидер встретился с ним вечером в Кремле. Сталин первую встречу с Мао Цзэдуном провел в присутствии своих соратников. Она прошла в доброжелательной обстановке. После торжественной части лидеры двух стран приступили к обсуждению вопросов, интересующих обе стороны.

21 декабря Мао Цзэдун принял участие в торжественном заседании, посвященном 70-летию И.В. Сталина, и выступил там с приветственной речью. На торжественном приеме 22 декабря Мао Цзэдун был в центре внимания. Ему оказывали особое внимание как руководителю нового государства. Затем на определенное время его контакты с советским руководителем были прерваны. Мао Цзэдун находился на сталинской даче «Зубалово», которая стала его резиденцией на время визита в СССР. Сталин поручил И.В. Ковалеву быть на постоянной связи с лидером Китая. Ивану Владимировичу пришлось принять на себя весь гнев китайского руководителя, оказавшегося во «временной изоляции» [5, с. 387]. Он регулярно посещал высокого гостя и вынужден был выслушивать его раздражительные тирады [5, с. 388]. И.В. Ковалев оперативно предоставлял информацию Сталину (как устно, так и в письменной форме) о настроении Мао Цзэдуна [13]. Современные

исследователи выдвигают различные точки зрения по поводу этой ситуации. Ставшие недавно доступными документы позволяют констатировать, что перерыв в переговорах Сталина и Мао был обусловлен не только политическими расчетами и личным отношением советского руководителя к китайскому представителю, увидевшего в нем достойного, умного и непредсказуемого соперника, но и состоянием здоровья советского лидера [1, с. 375]. Ухудшение здоровья Сталина было вызвано перенесенным инсультом. Только после улучшения своего состояния лидер СССР возобновил переговорный процесс.

Сталин принял во внимание «азиатскую обиду» Мао Цзэдуна и предпринял ряд шагов, призванных обеспечить продолжение взаимодействия в конструктивном русле. Все они были направлены на то, чтобы расположить руководителя КНР к себе. Один из этих шагов не поддается объяснению до сих пор: И.В. Сталин передал Мао Цзэдуну документ, подготовленный И.В. Ковалевым в связи с поездкой китайского руководителя в Москву. Это был доклад Ивана Владимировича, предназначенный для Сталина и именованный «О некоторых вопросах политики и практики ЦК Китайской компартии» [20, с. 128]. В нем И.В. Ковалев пытался объективно оценить положение дел в Китае, проблемы, которые необходимо было решить КПК. При этом указывалось, какие советы по разрешению тех или иных проблем давались И.В. Сталиным и как на них реагировали руководители КПК.

Сдача своего информатора руководителю другой страны стала беспрецедентным случаем в истории дипломатии. Сталин пошел на такой шаг и при этом заверил, что все написанное Ковалевым, – это личная инициатива последнего и руководство ВКП(б) никакого отношения к этому не имеет. Он предал одного из самых верных своих подчиненных, который обеспечивал советского лидера полноценной информацией о соседнем государстве. Мао Цзэдун после получения записки Ковалева расхотел, чтобы последний занял пост советского посла, о чем он ранее просил Сталина [14]. В свою очередь, вождь освободил И.В. Ковалева от занимаемой высокой должности. Тем не менее переговоры, которые проходили в непростой обстановке, завершились успешно. Между СССР и КНР был заключен «Договор о дружбе, союзе и взаимопомощи», направленный на установление добрососедских отношений. Свою лепту в то, чтобы данный документ был подписан, внес Иван Владимирович Ковалев.

В 1950 г. И.В. Ковалев был отозван из Китая. Планируемое назначение его на учреждаемый пост заместителя главы правительства СССР по транспорту не состоялось [14]. Так завершился один из самых насыщенных и плодотворных периодов в жизни И.В. Ковалева, внесшего достойный вклад в создание КНР и в содействие установлению дружественных отношений с одним из ближайших соседей Советского Союза.

Выводы

Генерал-лейтенант И.В. Ковалев оставил заметный след в истории Советского государства. Он был человеком, на деле доказавшем свою преданность

Родине. Направленный во второй половине 1940-х гг. с особой миссией в Китай, охваченный гражданской войной, он успешно руководил советскими специалистами (в частности, организовал восстановление железных дорог и экономики в районах, находящихся под контролем КПК, а после завершения гражданской войны и на всей территории Китая). Неопеним его вклад в организацию управления китайской промышленностью. Он регулярно предоставлял руководству СССР сведения о положении дел в экономике страны-соседа (основной функцией его в Китае было регулярное информирование И.В. Сталина об обстановке в КПК и в стране в целом), способствовал направлению в Китай специалистов с самой высокой квалификацией. Сам Ковалев называл их «цветом нашей технической интеллигенции»

[12]. О его высоком авторитете среди китайского руководства свидетельствует, например, то, что он был включен в состав комиссии Политбюро ЦК КПК, которая занималась рассмотрением будущего государственного устройства КНР [11, с. 85]. Особое внимание Иван Владимирович уделял поддержанию связи между Мао Цзэдуном и Сталиным. И.В. Ковалев стал участником важнейших событий, способствовавших созданию КНР. Признание его значительной дипломатической роли в появлении на политической карте мира КНР не подлежит сомнению.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Бисенгалиев М.К. «Вы меня пригласили в Москву, но я здесь ничего не могу сделать...»: о роли личных перипетий в переговорах Мао Цзэдуна со Сталиным в 1949–1950 годах // *Via in tempore. История. Политология*. 2020. Т. 47, № 2. С. 370–377.
2. Верецагин Ю. Генерал, министр, дипломат // *Гудок*. 1991. 27 июля.
3. Галенович Ю.М. Великий Мао. «Гений и злодейство». М. : Яуза ; Эксмо, 2012. 782 с.
4. Гончаров С.М. Диалог Сталина с Мао Цзэдуном (интервью с личным представителем И.В. Сталина в Китае И.В. Ковалевым) // *Проблемы Дальнего Востока*. 1992. № 13. С. 77–92.
5. Гончаров С.М. «Диалог Мао Цзэдуна со Сталиным»: история одного интервью через призму одной жизни // *Общество и государство в Китае*. 2013. Т. 43 (2). С. 356–401.
6. Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области (ГАОПИ ВО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 970.
7. ГАОПИ ВО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 975.
8. Демина Н. Секретные встречи на «душистой горе» // *Родина*. 2004. № 10. С. 29–33.
9. Кирсанов Ю.И. Ковалев Иван Владимирович // *Министры и наркомы путей сообщения*. М. : Транспорт, 1995. 271 с.
10. Ковалев И.В. «Рельсы Победы» // *Наш современник*. 1985. № 5. С. 40–50.
11. Ковалев И.В. Диалог Сталина с Мао Цзэдуном // *Проблемы Дальнего Востока*. 1991. № 6. С. 83–93.
12. Ковалев И.В. Россия и Китай (С миссией в Китае) // *Дуэль*. 1997. 11 февраля.
13. Ковалев И.В. Россия и Китай (С миссией в Китае) // *Дуэль*. 1997. 25 марта.
14. Ковалев И.В. Россия и Китай (С миссией в Китае) // *Дуэль*. 1997. 8 апреля.
15. Крушинский А. «Вкусный договор» // *Родина*. 2004. №10. С. 40–45.
16. Куманев Г.А. Говорят сталинские наркомы. Смоленск : Русич, 2005. 631 с.
17. Лапай Д.С. Подготовка командно-начальствующего (технического) состава для железнодорожных войск РККА в школах военно-железнодорожных техников в первой половине 1920-х гг. // *Вестник Костромского университета*. 2021. Т. 27, № 3. С. 16–24.
18. Ледовский А.М. Переговоры И.В. Сталина с Мао Цзэдуном в декабре 1949 – феврале 1950 г. // *Новая и новейшая история*. 1997. № 1. С. 23–47.
19. Ледовский А.М. СССР и Сталин в судьбах Китая. Документы и свидетельства участника событий: 1937–1952. М. : Памятники исторической мысли, 1999. 339 с.
20. Ледовский А.М. 12 советов И.В. Сталина руководству Компартии Китая // *Новая и новейшая история*. 2004. № 1. С. 125–129.
21. Микоян А.И. Так было. Размышление о минувшем. М. : Центрполиграф, 2014. 687 с.
22. Новые железные дороги. Беседа с министром путей сообщения СССР генерал-лейтенантом И.В. Ковалевым // *Огонек*. 1946. № 29. С. 16–17.
23. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 24845. Оп. 1. Д. 5.
24. РГВА. Ф. 24845. Оп. 1. Д. 19.
25. Тыл советских вооруженных сил в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. / под ред. С.К. Куркоткина. М. : Воениздат, 1977. 559 с.
26. Федоренко Н.Т. Беседа с Мао Цзэдуном на пути в Москву. Декабрь 1949 г. // *Новая и новейшая история*. 1996. № 6. С. 69–78.
27. Центральный архив Министерства обороны РФ. Ф. 16. Оп. 132061. Д. 146.
28. Центральный архив Федеральной службы безопасности. Ф. 2. Оп. 8. Д. 675.

References

1. Bisengaliev, M.K. (2020) «Vy menya priglasili v Moskvu, no ya zdes' nichego ne mogu sdelat'...»: o roli lichnykh peripetii v peregovorakh Mao Tszeduna so Stalinym v 1949–1950 godakh ["You invited me to Moscow, but I can't do anything here...": on the role of personal vicissitudes in the negotiations between Mao Zedong and Stalin in 1949–1950]. *Via in tempore. Istoriya. Politologiya*. 47 (2), 370–377. (In Russian)

2. Vereshchagin, Yu. (1991) General, ministr, diplomat [General, Minister, Diplomat]. *Gudok*. 27 iyulya. (In Russian)
3. Galenovich, Yu.M. (2012) *Velikii Mao. «Genii i zlodeistvo»* [The Great Mao. "Genius and Villainy"]. Moscow, Yauza; Eksmo. 782 p. (In Russian)
4. Goncharov, S.M. (1992) Dialog Stalina s Mao Tszedunom (interv'y u s lichnym predstavitelem I.V. Stalina v Kitae I.V. Kovalevym) [Stalin's dialogue with Mao Zedong (interview with J.V. Stalin's personal representative in China, I.V. Kovalev)]. *Problemy Dal'nego Vostoka*. (13), 77–92. (In Russian)
5. Goncharov, S.M. (2013) «Dialog Mao Tszeduna so Stalinyim»: istoriya odnogo interv'y u cherez prizmu odnoi zhizni ["Mao Zedong's Dialogue with Stalin": the history of an interview through the prism of a single life]. *Obshchestvo i gosudarstvo v Kitae*. 43 (2), 356–401. (In Russian)
6. Gosudarstvennyi arkhiv obshchestvenno-politicheskoi istorii Voronezhskoi oblasti (GAOPI VO) [State Archive of Socio-Political History of the Voronezh Region (GAOPI VO)]. F. 2. Op. 1. D. 970.
7. GAOPI VO. F. 2. Op. 1. D. 975.
8. Demina, N. (2004) Sekretnye vstrechi na «dushistoi gore» [Secret meetings on the "Fragrant Mountain"]. *Rodina*. (10), 29–33. (In Russian)
9. Kirsanov, Yu.I. (1995) Kovalev Ivan Vladimirovich [Kovalev Ivan Vladimirovich]. In: *Ministry i narkomy putei soobshcheniya* [Ministers and People's Commissars of Railways]. Moscow, Transport. 271 p. (In Russian)
10. Kovalev, I.V. (1985) «Rel'sy Pobedy» ["Rails of Victory"]. *Nash sovremennik*. (5), 40–50. (In Russian)
11. Kovalev, I.V. (1991) Dialog Stalina s Mao Tszedunom [Stalin's dialogue with Mao Zedong]. *Problemy Dal'nego Vostoka*. (6), 83–93. (In Russian)
12. Kovalev, I.V. (1997) Rossiya i Kitai (S missiei v Kitae) [Russia and China. (On a mission in China)]. *Duel'*. 11 fevralya. (In Russian)
13. Kovalev, I.V. (1997) Rossiya i Kitai (S missiei v Kitae) [Russia and China. (On a mission in China)]. *Duel'*. 25 marta. (In Russian)
14. Kovalev, I.V. (1997) Rossiya i Kitai (S missiei v Kitae) [Russia and China. (On a mission in China)]. *Duel'*. 8 aprelya. (In Russian)
15. Krushinskii, A. (2004) «Vkusnyi dogovor» ["A Delicious Treaty"]. *Rodina*. (10), 40–45. (In Russian)
16. Kumanev, G.A. (2005) Govoryat stalinskie narkomy [Stalin's People's Commissars Speak]. Smolensk, Rusich publ. 631 p. (In Russian)
17. Lapai, D.S. (2021) Podgotovka komandno-nachal'stvuyushchego (tekhnicheskogo) sostava dlya zheleznodorozhnykh voisk RKKA v shkolakh voenno-zheleznodorozhnykh tekhnikov v pervoi polovine 1920-kh gg. [Training of command and technical personnel for the railway troops of the Red Army in schools for military railway technicians in the first half of the 1920s.]. *Vestnik Kostromskogo universiteta*. 27 (3), 16–24. (In Russian)
18. Ledovskii, A.M. (1997) Peregovory I.V. Stalina s Mao Tszedunom v dekabre 1949 – fevrale 1950 gg. [Negotiations between J.V. Stalin and Mao Zedong in December 1949 – February 1950]. *Novaya i noveishaya istoriya*. (1), 23–47. (In Russian)
19. Ledovskii, A.M. (1999) *SSSR i Stalin v sud'bakh Kitaya. Dokumenty i svidetel'stva uchastnika sobytii: 1937–1952* [The USSR and Stalin in the Destinies of China. Documents and testimonies of a participant in the events: 1937–1952]. Moscow, Pamyatniki istoricheskoi mysli publ. 339 p. (In Russian)
20. Ledovskii, A.M. (2004) 12 sovetov I.V. Stalina rukovodstvu Kompartii Kitaya [Stalin's 12 pieces of advice to the leadership of the Communist Party of China]. *Novaya i noveishaya istoriya*. (1), 125–129. (In Russian)
21. Mikoyan, A.I. (2014) Tak bylo. Razmyshlenie o minuvshem [So It Was. Reflections on the Past]. Moscow Tsentrpoligraf. 687 p. (In Russian)
22. Novye zheleznye dorogi. Beseda s ministrom putei soobshcheniya SSSR general-leitenantom I.V. Kovalevym (1946) [New Railways. Conversation with the Minister of Railways of the USSR, Lieutenant General I.V. Kovalev]. *Ogonek*. (29), 16–17. (In Russian)
23. Rossiiskii gosudarstvennyi voennyi arkhiv (RGVA) [Russian State Military Archive (RGVA)]. F. 24845. Op. 1. D. 5.
24. RGVA. F. 24845. Op. 1. D. 19.
25. Kurkotkin, S.K. (ed.) (1977) Tyl sovetskikh vooruzhennykh sil v Velikoi Otechestvennoi voine 1941–1945 gg. [The Rear of the Soviet Armed Forces in the Great Patriotic War of 1941–1945]. Moscow, Voenizdat. 559 p. (In Russian)
26. Fedorenko, N.T. (1996) Besedy s Mao Tszedunom na puti v Moskvu. Dekabr' 1949 g. [Conversations with Mao Zedong on the way to Moscow. December 1949]. *Novaya i noveishaya istoriya*. (6), 69–78. (In Russian)
27. Tsentral'nyi arkhiv Ministerstva oborony RF [Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation]. F. 16. Op. 132061. D. 146.
28. Tsentral'nyi arkhiv Federal'noi sluzhby bezopasnosti [Central Archive of the Federal Security Service]. F. 2. Op. 8. D. 675.

Поступила в редакцию 29.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article
UDC 94 : 327(47+51+510)»194»
DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_228.

SPECIAL MISSION OF LIEUTENANT GENERAL IVAN VLADIMIROVICH KOVALEV

Ekaterina M. Gushchina¹, Mikhail Ya. Pashchenko²

Borisoglebsky Branch of Voronezh State University¹
Borisoglebsk, Russia
Branch of the Voronezh State Technical University in Borisoglebsk²
Borisoglebsk, Russia

¹*Cand. Histor. Sci., Docent of the Department of Social Sciences and Humanities,*
e-mail: mum.ekaterina@yandex.ru,

²*Cand. Histor. Sci., Docent of the Department of Natural Sciences,*
ORCID ID: 0009-0001-1701-093X, tel.: (473) 546-53-96, e-mail: Sojuz1922@yandex.ru

Abstract. The article examines the multifaceted activities of Lieutenant General of the Technical Forces Ivan Vladimirovich Kovalev (1901–1993), who made a tremendous contribution to the establishment of relations between the USSR and the People's Republic of China. It highlights his role as the personal representative of J.V. Stalin in the Chinese territories controlled by the Communist Party, focusing on the restoration of railways and the economy during the final stages of the civil war in the country. This article traces I.V. Kovalev's work in establishing and organizing the management of Chinese industry during the formation of the new Chinese state and its first months. His participation in the most important events related to the establishment of the People's Republic of China is examined.

Key words: USSR, People's Republic of China, Communist Party of China, Kuomintang, People's Liberation Army of China, Soviet-Chinese relations, J.V. Stalin, I.V. Kovalev, Mao Zedong, Chiang Kai-shek.

Cite as: Gushchina, E.M., Pashchenko, M.Ya. (2026) Special mission of Lieutenant General Ivan Vladimirovich Kovalev. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 228–235. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_228.

Received 29.04.2026

Accepted 30.06.2026

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

«Русский язык. Языки народов России» (5.9.5);
«Теоретическая, прикладная
и сравнительно-сопоставительная лингвистика» (5.9.8);
«Русская литература и литературы народов
Российской Федерации» (5.9.1)

Научная статья

УДК 81'373.611

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_237.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ СОСЛОВИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XVII–XIX СТОЛЕТИЙ

Евгений Владимирович Шаповаленко¹

Балтийский федеральный университет имени И. Канта¹
Калининград, Россия

¹ Кандидат филологических наук, доцент Института образования и гуманитарных наук,
ORCID ID: 0000-0002-7045-4310, e-mail: eshapovalenko1@kantiana.ru

Аннотация. В статье анализируются словообразовательные номинации социальных групп в русском языке в диахронической перспективе (XI–XIX вв.) на материале правовых памятников: Русской Правды (XI–XII вв.), Соборного уложения 1649 г., Манифеста Петра III «О даровании вольности и свободы всему российскому дворянству» 1762 г., Жалованной грамоты дворянству 1785 г. и Свода законов Российской империи 1835 г. Методология исследования включает структурно-словообразовательный, функционально-семантический и лингвокультурологический анализ в соотношении с историко-правовым контекстом. Установлено, что ранний этап характеризуется преобладанием однословных номинаций с прозрачной внутренней формой, тогда как в XVII в. доминируют атрибутивные сочетания различного типа. В XVIII–XIX вв. формируется система собирательных существительных с суффиксом *-ств(о)*, отражающая институционализацию сословной структуры.

Ключевые слова: диахроническое словообразование, номинация сословий, соционимы, суффикс *-ств(о)*, субстантивация, атрибутивные конструкции, правовые тексты, социальная стратификация

Для цитирования: Шаповаленко Е.В. Словообразовательные модели номинации сословий в русском языке XVII–XIX столетий // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 237–243. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_237.

Введение

Радикальные изменения в социально-экономическом укладе России с начала 90-х гг. XX в., отказ постсоветского государства от декларируемых в конституции СССР основ построения бесклассового общества в пользу апробированной на западе системы социальной стратификации вызвали повышенный интерес к социальной проблематике учёных различных научных направлений – в первую очередь социологов, экономистов, политологов, культурологов. Среди филологических работ, посвящённых социальной тематике, следует выделить изучение социальной лексики представителями екатеринбургской школы [6; 9; 11], работы воронежских исследователей [3; 5], представителей пятигорской школы социолингвистических исследований [7] и др. Изучение языковых средств репрезентации новых социальных явлений в современном русском языке требует ретроспективного взгляда на историю возникновения и ословливания названий социальных групп, что позволит выявить особенности вербализации наименований в их непосредственной связи с историей становления российского социума и государства во всей его многообразной, сложнейшей палитре.

Следует, однако, заметить, что лингвистических работ, непосредственно направленных на изучение языковых средств обозначения сословных образований в ранние периоды становления российской государственности, крайне мало. К ним можно отнести работу Н.Г. Благовой, нацеленную на описание «терминологической системы», применяемой по отношению к зарождающейся социальной стратификации в XVII столетии [1]. Примечательно, что эпоха Петра I, заложившего основы правового регулирования сословных групп, а также продолживших их юридическую кодификацию Екатерины II и других российских монархов, не нашла отражения в работах лингвистов, что определяет новизну предпринятого нами исследования.

Цель работы: выявление и анализ основных словообразовательных моделей, лежащих в основе номинаций российских сословий в обширной диахронической перспективе (с XVII по XIX вв.). Актуальность предпринятого исследования обусловлена как необходимостью восполнения знаний в области изучения средств номинации социальных групп предыдущих исторических эпох, так и возможностью сопоставления способов их образования с актуальными средствами номинации социальных страт в современном русском языке.

Материалы и методы исследования

Достижение поставленной цели обусловило использование следующих методов: этимологического, структурно-словообразовательного, функционально-семантического и лингвокультурологического анализа, тесно связанных с социоисторическим контекстом становления и развития российской государственности. Основным материалом исследования послужили: Русская Правда (XI–XII вв.) [20], Соборное уложение 1649 г. [23], Манифест Петра III «О даровании вольности и свободы всему российскому дворянству» 1762 г. [18], Жалованная грамота дворянству 1785 г. [12], Свод законов Российской империи 1835 г. [21], а также различные лексикографические источники [13; 16; 17; 22; 25; 26].

Результаты

В России зачатки становления отдельных социальных групп появились в период единения русских земель в Древней Руси, а исчезновение сословного разделения общества датируется событиями 1917 г. в России, ознаменовавшими переход к классовому устройству государства. Согласно наблюдениям историков, первые признаки разделения общества обнаруживаются в XI и XII вв., однако ещё не принимают законодательно закреплённых форм. Только в период создания Московского государства (XVI–XVII вв.) процессы сословного разделения получают вполне отчётливые контуры, которые находят своё отражение в номинациях, зафиксированных в документах данного периода, в первую очередь, в Соборном уложении 1649 года [23].

О скудности литературы по истории сословий в России говорил в своих трудах выдающийся российский историк В.О. Ключевский (1841–1911). Отсутствие научного интереса к данной проблематике учёный объяснял тем, что после трудов «Карамзина в нашей исторической литературе образовались два направления <...> одно из которых обращало преимущественное внимание на историю государства, другое – на историю общества. Исследователи второго направления изучали не столько процесс сословного расчленения русского общества, сколько жизнь народа вообще. Народ – вот что составляло предмет исторических изысканий целого ряда умных и даровитых исследователей и что они считали единственным предметом, достойным исторического изучения» [4, с. 30–31]. Не без горькой иронии В.О. Ключевский указывает, что под термином «народ», который должен покрывать всё общество, разумели «исключительно простонародье». «При таком взгляде на общественное расчленение высшие классы являлись наростом на народном теле, вредным в практическом отношении и бесполезным в научном. Таким образом, история общественных классов превращалась в назидательную или обличительную повесть об отношениях общественного верха к общественному низу, о спасительном единодушии обеих общественных половин или о губительном их антагонизме. <...> Соответственно такому взгляду главными источниками изучения истории общества выбирались не памятники права, а либо предания о массовых, гуртовых движениях народа, либо жалобы древнерусских публицистов на неправды высших сословий по отношению к народу» [Там же, с. 31–32].

Принимая во внимание то, что процесс юридической кодификации сословий осуществлялся «сверху» и в соответствии с законодательной волей правящих, его

научное изучение, безусловно, должно осуществляться на базе документных текстов.

Лексема *сословие* фиксируется в памятниках XV–XVI вв. как многозначное слово со значениями «круг, сообщество», «скопище», «собрание, список, перечень» [22]. С точки зрения дискурсивной принадлежности, лексическую единицу *сословие* представители юридических и социологических наук характеризуют как термин государственного права. Такую характеристику слову давал уже В.О. Ключевский, указывающий, что «сословиями мы называем классы, на которые делится общество по правам и обязанностям. Права дает либо утверждает, а обязанности возлагает государственная верховная власть, выражающая свою волю в законе» [4, с. 2]. В качестве основного критерия сословного разделения историк выделяет экономической положение, которое закрепляется юридическим неравенством [Там же, с. 3]. В словаре В.И. Даля находим следующую дефиницию сословия: «люди общего им занятия, одних прав; звание, состояние, разряд, каста» [13]. Согласно Большому толковому словарю русского языка, это «социальная группа с закреплёнными законом наследственными правами и обязанностями (окончательно сложившаяся на основе классового деления феодального общества)» [16].

Первые сведения о расслоении древнерусского общества находим в «Русской правде» [20], письменном своде законов Древнерусского государства, созданном в XI–XII вв., основные редакции которого – Краткая (Ярослава Мудрого) и Пространная (Владимира Мономаха) – действовали до XV–XVI веков. Примечательно, что данный документ эксплицитным образом узаконивал неравенство различных слоёв населения перед законом: жизнь знатного человека оценивалась в два раза дороже, чем других. Именно на основании различий в размере штрафов («вира») можно проследить, каким образом складывалась система номинаций представителей различных социальных групп. Знатный человек, за убийство которого назначался наибольший штраф (80 гривен), обозначался с помощью сочетания *князь мужь*. Необязательное с точки зрения современного русского языка указание рядом с обозначением титула существительного *мужь* можно объяснить стремлением повысить в тексте документа статус обозначаемого: слово *мужь* с XI в. употреблялось в высоком стиле («именитый человек» [26, с. 547]), что заметно и в современных употреблениях слова (*ученый мужь, государственные мужи* и т. п.).

Штраф размером 40 гривен назначался за убийство *людина*. Термин *людин*, согласно наблюдениям Н.Г. Благовой, использовался в качестве микрогиперонима со значением «среднего сословия» [1, с. 8], объединяющего номинации других групп, выделяемых по самым разнообразным признакам: «*аще ли будет русинъ, или гридь, либо купецъ, либо тивунъ боярьскъ, либо мечникъ, либо изгой, ли словѣнникъ, то 40 гривенъ положить за нь*» [20, с. 104]. В их число входят обозначения по национальному признаку (*русинъ, словѣнникъ*), по роду занятий (*купецъ, конюхъ, поваръ, ремесвеникъ (ремесленикъ)* и пр.), категоризирующие свободных или полусвободных людей [22]: *гридь* (младший княжеский дружинник), *тивун боярьскъ* (управляющий боярским хозяйством), *мечникъ* (судебный исполнитель, сборщик виры), *ябетникъ* (княжеский обвинитель/следователь),

изгой (вышедший из общины) и т. п. В целом, первоначальный этап ословливания социальных групп имел форму существительных с мотивированной внутренней формой, либо реже: заимствований из других языков (*бояринъ* из тюрк. языков через посредство ст.-слав., *князь* – от прагерм. **kuningaz* [25] и т. п.).

В Соборном уложении 1649 г. номинации сословных групп, как отмечает Н.Г. Благова [1, с. 10], располагались на основании «чина»: «*указал государь <...> и бояре приговорили выбрать из столльников <...> и из жильцов, из чину по два человека, также всех городов, из дворян и из детей боярских взяти из больших городов <...> из гостей трех человек <...> чтобы его государево царьственное и земское дело с теми со всеми выборными людьми утвердить и на мере поставить, чтобы те все великие дела, по нынешнему его государеву указу и Соборному Уложению, впредь были ни чем нерушимы» [23]. Номинация *жилец* имела конкретное отнесение к месту проживания, они именовались следующим образом: «*чин их таков: для походу и для всякого дела, спят на царском дворе, человек по 40 и болши, и посылают их во всякие посылки*» [15]. Это же слово употреблялось и в более широком значении как эквивалент лиц, относящихся к городским зажиточным сословиям – возможны вариативные номинации *жилецкие люди*, *житийские*, *житейские люди*.*

Слово *купец* также имело конкретное и более широкое значение – первое: «ведущие большие оптовые торговые операции между отдельными городами или с иностранными державами» [19, с. 22], второе: «знатное сословие, пользующееся различного рода правами-привилегиями» [1, с. 12]. Названием, обозначающим объединение людей по профессиональному признаку, были *сотни*, конкретизирующие их номинации имели вид устойчивых трёхчленных сочетаний: *люди гостиные сотни*, *люди суконной сотни*, *люди черных сотен* или *сотенные люди*.

Использование атрибутивных сочетаний с существительным *люди* и определяющим прилагательным было основной словообразовательной моделью этого времени: *боярские*, *дворовые*, *мастеровые*, *приказные*, *служилые*, *тяглые*, *посадские*, *торговые*, *ремесленные*, *мастеровые*, *работные* и др. *люди*. Прилагательные отражали стремление дать имя с помощью прозрачной иконической формы: *тяглые люди* – несущие тягло, то есть состоящие на государственной службе, *промышленные люди* – занимающиеся каким-либо промыслом и т. п.

На фоне преобладания атрибутивных сочетаний типа *служилые люди* и др. особый интерес представляет формирование номинации *крепостной*, связанной генетически с административно-правовой лексикой. Оно образовано от существительного *крепость*, обладавшего двумя значениями: в широком смысле это «Все то, что подтверждает, утверждает достигнутое соглашение о чем-л. (документ, присяга, клятва и т. п.); подтверждение, утверждение», в узком – «Документ, подтверждающий право на владение кем-, чем-л., а также обязательство, скрепляющее достигнутое соглашение. *Есть, господине, у Ферапонтова монастыря на ту землю крѣпость, грамота жаловалная княжѣ Михайлова Ондрьевича*» [22]. Лексема *крепость* встречается в тексте Соборного уложения более 100 раз именно в описанном выше значении. Там же мы обнаруживаем образованное от неё

прилагательное *крепостной* как в сочетании с одушевлёнными существительными (например, *крепостная девка*, *крепостной холоп*), так и в виде субстантива: «... или которые жонки или девки литовские полоняньки в боярских дворах выданы замуж за крепостных» [23].

Юридическое оформление крепостной зависимости, как известно, является предметом дискуссии в исторической науке, где противопоставляются так называемые «указная» и «безуказная» теории закрепощения [см. подробнее 10]: в рамках первой подчёркивается решающая роль законодательных актов, последовательно ограничивавших свободу крестьян и завершившихся их окончательным прикреплением, в то время как вторая, напротив, исходит из постепенного, эволюционного характера закрепощения, складывавшегося сначала на уровне обычая и лишь затем получившего юридическое оформление. В Советской исторической энциклопедии отмечается, что само выражение *крепостное право* «неизвестное законам и актам, было создано в рус. публицистике 19 в. путем модификации применявшегося в законодательных материалах 18–19 вв. термина „крепостное состояние“, которым определялось сословие частновладельч. крестьян» [24]. С лингвистической точки зрения, однако, принципиально важно, что независимо от характера юридического оформления, в языке XVII в. уже складывается система номинаций, отражающая устойчивые типы зависимости и, впоследствии, само социальное наименование. Начиная с Соборного уложения и в дальнейшем, прилагательное *крепостной* окончательно переходит в существительное *крепостные*, обозначая целое сословие. Таким образом, номинация *крепостной* представляет собой, если следовать терминологии Н.Г. Благовой, гипероним по отношению к системе частных обозначений (*крестьяне*, *холопы*, *дворовые* и др.), зафиксированных в правовых текстах XVII века. В последующем, в XVIII–XIX веках, субстантив *крепостные* закрепляется как основное наименование зависимого крестьянства, одновременно приобретая оценочную нагрузку, связанную с критикой крепостного строя.

Манифест Петра III «О даровании вольности и свободы всему российскому дворянству» 1762 г. впервые фиксирует *дворянство* как термин государственного права [18]. В данном случае словообразовательная модель основывается на присоединении к мотивирующей основе суффикса *-ств(о)*, который в современном русском языке реализует значение «совокупность лиц, названных мотивирующим сщ.» (*человек* *человечество*, *воин* *воинство*, *славянин* (*славяне*) *славянство* и т. п.) или же «совокупность лиц, характеризующихся признаком, названным мотивирующим прл.» (*общий общество*, *духовный* (*духовное лицо*) *духовенство* и т. п.) [17, с. 645]. Данный формант, однако, может употребляться не только в собирательных существительных типа *духовенство*, но и в абстрактных (*воровство*, *баловство*, *превосходство* [Там же, с. 637]), а вопрос о том, какое из них является первичным, представляется спорным. Общеславянский отвлечённый и обобщённо-собирательный аффикс *-ств(о)* происходит из сочетания суффикса относительных атрибутивных форм *-ськ-* и древнейшего форманта **tvo* – А.А. Потебня связывает его с «др.-инд. дкваша-м = божество [свойство бога, а потом в слав. (русс., польск.) единич. *bystwo*]», отмечая при этом, что именно «отсюда некоторые имена»,

сохраняя эту прототипическую семантику свойства, «если применяются ко многим особям, получают собирательное значение» [8, с. 31]. Вслед за некоторыми другими исследователями, проводившими статистический анализ славянских и древнерусских памятников [см. подробнее 2, с. 89–91], мы склонны считать абстрактное значение первичным. По всей видимости, исконно суффикс *-ство* выражал свойства, состояния или виды деятельности, относимые к лицу или к совокупности лиц, объединённых по какому-либо признаку. Семантическая разветвлённость таких образований, различная степень абстрагированности и присутствие обобщающего собирательного компонента, характеризующего признак, обусловили дальнейшее развитие вторичных, в том числе метонимических, лично-собирательных значений, функционирующих параллельно с исходными абстрактными.

В номинациях сословий анализируемого периода семантика собирательности реализуется в рамках трёхчленной модели: обозначение одного члена (*дворянин*), многих членов как расчленённого множества (*дворяне*) – и всей группы как совокупного множества (*дворянство*)¹. Данная структурно-морфологическая триада характерна для многих номинаций социальных страт: *купец купцы купечество, крестьянин крестьяне крестьянство, мещанин мещане мещанство* и т. п.

Особый интерес для анализа моделей номинации сословий представляет Свод законов Российской империи, введённый в действие с 1 января 1835 года [21]. Данный нормативный акт не только фиксирует юридическую структуру общества, но и репрезентирует её в языковой форме, позволяя проследить особенности вербализации сословной стратификации в условиях окончательно сложившейся государственной системы.

Согласно статье второй девятого тома Свода, население империи подразделяется на четыре основных сословия: *дворянство, христианское духовенство, городские обыватели (мещанство)* и сельские обыватели (*крестьянство*). *Дворянство* внутри данной системы подразделялось на потомственное, личное и почётное, различающиеся по основаниям приобретения статуса и объёму предоставляемых привилегий. *Духовенство*, именуемое также «духовным сословием», включало в себя должности православных священнослужителей (*священники, диаконы*) и церковнослужителей (*дьячки, пономари*). В данном случае обращает на себя внимание сосуществование двух номинаций – *духовенство* и *духовное сословие*, – что свидетельствует о параллельном функционировании собственно деривационной и аналитической моделей. *Купечество* в Своде описывается как сословие, разделённое на гильдии, что также находит отражение в системе номинаций: принадлежность к определённой гильдии выступает в качестве дифференцирующего признака внутри данной социальной группы. Горожане, не относящиеся к перечисленным выше сословиям, обозначаются как *мещане* – податное сословие (наряду с *крестьянством*), которое в тексте закона также получает наименование с помощью собирательного существительного *мещанство*. В описании их состава встречаются номинации *ремесленники* или *цеховые*, поскольку занимавшиеся ремеслом городские жители должны были записываться в цехи (по профессии).

Низшее сословие, составлявшее большинство населения Российской империи, обозначается в заголовках соответствующих разделов как *крестьянство*. До реформы

1861 г. внутри него выделялись *помещичьи* и *государственные* крестьяне, а после её проведения вводится юридически значимая номинация *временнообязанные*. Купившийся или вольноотпущенный помещицкий крестьянин должен был избрать род занятий, то есть фактически сменить сословную принадлежность, приписавшись к другому сословию, например, к мещанам или купцам.

Закон выделял также *казацество* как особое военное сословие в Российской империи. В тексте статьи второй встречаются различные номинации: *казачье сословие, казачье состояние, казачье звание, казачье население*, причём данные обозначения могут сосуществовать даже в пределах одного нормативного акта. Такая вариативность свидетельствует о поиске наиболее адекватной языковой формы для репрезентации специфического социального образования, сочетающего в себе признаки военной, территориальной и сословной организации.

Таким образом, авторы Свода законов Российской империи стремились не только регламентировать права и обязанности различных социальных групп, но и с точки зрения их номинаций, выносимых в заголовки конкретных статей, пытались стратифицировать Россию как состоящую из устойчивых социальных групп. Родовые названия всегда представляли собой собирательные существительные с суффиксом *-ств(о)* как маркера нерасчленённой совокупности; видовые же обозначения реализуются либо в виде атрибутивных сочетаний (*потомственное дворянство, государственные крестьяне*), либо посредством субстантивации прилагательных (*цеховые, временнообязанные*). Продуктивность указанных моделей сохраняется и за пределами строго юридического дискурса, распространяясь на более поздние номинации, не кодифицированные данным законом, такие как *чиновничество, земство, студенчество* и т. п. Это позволяет говорить о формировании устойчивых деривационных типов, используемых для обозначения социальных групп в русском языке.

Сословная организация общества, основанная на юридически закреплённом неравенстве социальных групп, была упразднена декретом «Об уничтожении сословий и гражданских чинов» [14], утверждённым Центральным исполнительным комитетом Советов рабочих и солдатских депутатов в ноябре 1917 года, что ознаменовало переход к классовой модели социальной стратификации. Однако сформированные в предшествующий период словообразовательные модели и номинации продолжили функционировать в языке, в некотором смысле отражая историческую память о прежней системе общественного устройства.

Выводы

Таким образом, в процессе эволюции общества претерпевали изменения не только его социальная структура и правовые основания стратификации, но и способы языковой репрезентации отдельных социальных групп. Диахронический анализ показывает, что на ранних этапах доминировали однословные номинации, выраженные существительными с прозрачной внутренней формой, мотивированной либо социальным статусом, либо родом деятельности, либо принадлежностью к определённой группе. На последующих этапах развития языка и общества наблюдается переход к более развернутым аналитическим моделям номинации, в частности к многочленным сочетаниям с опорным существительным люди, а также к широкому использованию

субстантивированных прилагательных, функционирующих как самостоятельные обозначения социальных категорий. В дальнейшем собирательные существительные с суффиксом -ств(о) стали характерной чертой языка эпохи сформировавшегося сословного общества: значение совокупности, свойственное данным дериватам, отражало сплочённость групп по определённым признакам и стремление государства легитимизировать различные основания отличий.

В целом, выявленные словообразовательные модели демонстрируют тесную взаимосвязь между языковыми механизмами номинации и социально-историческими условиями их функционирования. Эволюция номинаций от конкретных, индивидуализированных обозначений к абстрактным и обобщённым формам свидетельствует о переходе от преимущественно эмпирического восприятия социальной структуры к её институциональному осмыслению и

юридической фиксации. Тем самым язык не только отражает изменения в социальной организации общества, но и выступает инструментом их концептуализации и закрепления.

Примечания

(1) Заметим также, что в тексте документа «Жалованная грамота дворянству» 1785 года, изданного Екатериной II, высокочастотным является использование параллельного с именем *дворянин* субстантивированного прилагательного *благородный*, например: «*Благородный имеет право по прозванию своем писаться как помещиком его поместий, так и вотчинником родовых, наследственных и жалованных его вотчин*» [12].

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Благова Н.Г. Русская социально-правовая терминология в диахронии // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2007. № 6. С. 8–13.
2. Дегтярёв В.И. Категория числа в славянских языках (историко-семантическое исследование). Ростов н/Д. : Изд-во Южного федерального университета, 2014. 344 с.
3. Заварзина Г.А., Колесникова Е.И. О полевом подходе в исследовании лексико-семантической подсистемы «социальная политика» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (291). С. 190–194. DOI: 10.47438/2309-7078_2021_2_190.
4. Ключевский В.О. История сословий в России. Пг. : Литературно-издательский отдел Комиссариата народного просвещения, 1918. 299 с.
5. Колесникова Е.И. Формирование и функционирование лексико-семантического поля «Социальная политика» в русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2025. 28 с.
6. Леонтьева Т.В. К вопросу о составе русской «социальной лексики» // Социокультурное пространство России и зарубежья : общество, образование, язык. 2015. № 4. С. 125–133. DOI: 10.17853/2312-3281-2015-4-125-133.
7. Откидычева А.М. Лингвосемантическое описание особенностей обозначения социальных групп в современном немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2013. 28 с.
8. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. Т. III. Об изменении значения и заменах существительного. М. : Просвещение, 1968. 551 с.
9. Ребрина Л.Н. Новые соционимы в интернет-коммуникации 2000-2022 гг.: функционально-семантические характеристики // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2023. Т. 12, № 4. С. 87–97. DOI: 10.12737/2587-9103-2023-12-4-87-112.
10. Халифаева А.К., Амирханова М.Х. Юридическое оформление крепостного права в России // Юридический вестник ДГУ. 2022. Т. 43, № 3. С. 30–38. DOI: 10.21779/2224-0241-2022-43-3-30-38.
11. Щетинина А.В., Блинова А.Н. Принципы и методы описания социальной лексики в идеографическом словаре // Научный диалог. 2017. № 10. С. 111–127. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-10-111-127.

Источники и словари

12. Грамота на права, вольности и преимущества благородного российского дворянства 1785 г. URL: https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/dv_gram.htm (дата обращения: 13.04.2026).
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyy-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> (дата обращения: 10.04.2026).
14. Декрет об уничтожении сословий и гражданских чинов 1917 г. URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/soslov.htm> (дата обращения: 01.04.2026).
15. Котошихин Г.К. О России в царствование Алексея Михайловича. СПб. : Издание археографической комиссии, 1989. URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/kotoshih.htm> (дата обращения: 15.04.2026).
16. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. 1536 с. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyy-slovar> (дата обращения: 4.04.2026).
17. Лопатин В.В., Улукханов И.С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М. : Азбуковник, 2016. 812 с.
18. Манифест Петра III «О даровании вольности и свободы всему российскому дворянству» 1762 г. URL: <http://museumreforms.ru/node/13645> (дата обращения: 13.04.2026).
19. Памятники Русского права / под ред. С.В. Юшкова. М. : Госюриздат, 1952. URL: https://archive.org/details/Monuments_of_Law_of_Kievan_State_Zimin (дата обращения: 16.04.2026).
20. Правда Русская / под ред. Грекова Б.Д. М. : Издательство Академии наук СССР, 1940. 505 с.

21. Свод законов Российской империи 1835 г. URL: https://www.consultant.ru/edu/student/download_books/rubr/svod_zakonov_rossijskoj_imperii/ (дата обращения: 01.04.2026).
22. Словарь русского языка XI–XVII. URL: <https://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii> (дата обращения: 11.04.2026).
23. Соборное уложение 1649 года. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1961. URL: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/1649.htm> (дата обращения: 12.04.2026).
24. Советская историческая энциклопедия / под ред. Жукова Е.М. 1973–1982. URL: <https://history.niv.ru/doc/encyclopedia/soviet-historical/index.htm> (дата обращения: 15.04.2026).
25. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М. : Астрель АСТ, 2007. URL: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/etymological-dictionary/index.htm> (дата обращения: 07.04.2026).
26. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. М. : Рус. яз., 1999. Т. 1. 624 с.

References

1. Blagova, N.G. (2007) Russkaya sotsial'no-pravovaya terminologiya v diakhronii [Russian Social and Legal Terminology in Diachrony]. *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo universiteta im. I. Kanta*, (6), 8–13. (In Russian)
2. Degtyaryov, V.I. (2014) *Kategoriya chisla v slavyanskikh yazykakh (istoriko-semanticheskoe issledovanie)* [The Category of Number in Slavic Languages (Historical and Semantic Study)]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Press. 344 p. (In Russian)
3. Khalifaeva, A.K., Amirkhanova, M.Kh. (2022) Legal registration of serfdom in Russia. *Yuridicheskii vestnik DGU = Law Herald of DSU*. 43(3), 30–38. Available from: doi:10.21779/2224-0241-2022-43-3-30-38. (In Russian)
4. Klyuchevskii, V.O. (1918) *Istoriya soslovii v Rossii* [History of Estates in Russia]. Petrograd, Literaturno-izdatel'skii otдел Komissariata narodnogo prosveshcheniya. 299 p. (In Russian)
5. Kolesnikova, E.I. (2025) *Formirovanie i funktsionirovanie leksiko-semanticheskogo polya «Sotsial'naya politika» v russkom yazyke. Avtoref. diss. kand. filol. nauk* [Formation and functioning of the lexico-semantic field "Social policy" in the Russian language. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Voronezh. 28 p. (In Russian)
6. Leontyeva, T.V. (2015) Discussing the Russian „Social Lexicon”. *Sotsiokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk*. (4), 125–133. Available from: doi:10.17853/2312-3281-2015-4-125-133. (In Russian)
7. Otkidycheva, A.M. (2013) *Lingvosemanticheskoe opisanie osobennostey oboznacheniya sotsial'nykh grupp v sovremennom nemetskom yazyke. Avtoref. diss. kand. filol. nauk* [Linguosemantic description of the features of denoting social groups in modern German. Cand. philol. sci. diss. abstr.]. Pyatigorsk. 28 p. (In Russian)
8. Potebnya, A.A. (1968) *Iz zapisok po russkoy grammatike. T. III. Ob izmenenii znacheniya i zamena sushchestvitel'nogo* [From Notes on Russian Grammar. Vol. III. On the Change of Meaning and Substitutions of the Noun]. Moscow, Prosveshchenie publ. 551 p. (In Russian)
9. Rebrina, L.N. (2023) New socionyms in internet communication 2000–2022: functional and semantic characteristics. *Scientific Research and Development. Modern Communication Studies*. 12(4), 87–97. Available from: doi:10.12737/2587-9103-2023-12-4-87-112. (In Russian)
10. Shchetinina, A.V., Blinova, A.N. (2017) Principles and Methods for Describing Social Vocabulary in the Ideographic Dictionary. *Nauchnyy dialog*, 10, 111–127. Available from: doi:10.24224/2227-1295-2017-10-111-127. (In Russian)
11. Zavarzina, G.A., Kolesnikova, E.I. (2021) On the field approach in the study of the lexical-semantic subsystem „Social Policy”. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia Voronezh State Pedagogical University]. 2, 190–194. Available from: doi:10.47438/2309-7078_2021_2_190. (In Russian)

Sources and Dictionaries

12. Chernykh, P.Ya. (1999) *Istoriko-etimologicheskii slovar' sovremennogo russkogo yazyka: V 2 t.* [Historical and Etymological Dictionary of the Modern Russian Language: In 2 vols.]. Vol. 1. Moscow, Russkii yazyk publ. 624 p. (In Russian)
13. Dal', V. I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. Available from: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> [Accessed 10th April 2026]. (In Russian)
14. *Dekret ob unichtozhenii sosloviy i grazhdanskikh chinov 1917 g.* [Decree on the Abolition of Estates and Civil Ranks 1917]. Available from: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/DEKRET/soslov.htm> [Accessed 1st April 2026]. (In Russian)
15. Fasmer, M. (2007) *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka* [Etymological Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Astrel' AST publ. Available from: <https://rus-yaz.niv.ru/doc/etymological-dictionary/index.htm> [Accessed 7th April 2026]. (In Russian)
16. *Gramota na prava, vol'nosti i preimushchestva blagorodnogo rossiyskogo dvoryanstva 1785 g.* [Charter on the Rights, Liberties and Advantages of the Noble Russian Nobility 1785]. Available from: https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/dv_gram.htm [Accessed 13th April 2026]. (In Russian)
17. Grekov, B.D. (ed.) (1940) *Pravda Russkaya* [Russkaya Pravda]. Moscow, Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR publ. 505 p. (In Russian)
18. Kotoshikhin, G.K. (1989) *O Rossii v tsarstvovanie Aleksey Mikhaylovicha* [On Russia during the Reign of Aleksey Mikhaylovich]. Available from: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/kotoshih.htm> [Accessed 15th April 2026]. (In Russian)

19. Kuznetsov, S.A. (2000) *Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Great Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Available from: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyy-slovar> [Accessed 4th April 2026]. (In Russian)
20. Lopatin, V.V. & Ulukhanov, I.S. (2016) *Slovar' slovoobrazovatel'nykh affiksov sovremennogo russkogo yazyka* [Dictionary of Word-Formation Affixes of the Modern Russian Language]. Moscow, Azbukovnik publ. 812 p. (In Russian)
21. *Manifest Petra III «O darovanii vol'nosti i svobody vsemu rossiyskomu dvoryanstvu» 1762 g.* [Manifesto of Peter III "On the Granting of Liberty and Freedom to the Entire Russian Nobility" 1762]. Available from: <http://museumreforms.ru/node/13645> [Accessed 13th April 2026]. (In Russian)
22. *Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv.* [Dictionary of the Russian Language of the XI–XVII centuries]. Available from: <https://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii> [Accessed 11th April 2026]. (In Russian)
23. *Sobornoe ulozhenie 1649 goda* (1961) [Sobornoe Ulozhenie of 1649]. Available from: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/1649.htm> [Accessed 12th April 2026]. (In Russian)
24. *Svod zakonov Rossiyskoy Imperii 1835 g.* [Code of Laws of the Russian Empire 1835]. Available from: https://www.consultant.ru/edu/student/download_books/rubr/svod_zakonov_rossijskoj_imperii/ [Accessed 1st April 2026]. (In Russian)
25. Yushkov, S.V. (ed.) (1952) *Pamyatniki Russkogo prava* [Monuments of Russian Law]. Moscow, Gosyurizdat publ. Available from: https://archive.org/details/Monuments_of_Law_of_Kievan_State_Zimin [Accessed 16th April 2026]. (In Russian)
26. Zhukov, E. M. (ed.) (1973–1982) *Sovetskaya istoricheskaya entsiklopediya* [Soviet Historical Encyclopedia]. Available from: <https://history.niv.ru/doc/encyclopedia/soviet-historical/index.htm> [Accessed 15th April 2026]. (In Russian)

Поступила в редакцию 17.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 81'373.611

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_237.

WORD-FORMATION PATTERNS FOR THE NOMINATION OF SOCIAL CLASSES IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE 17th–19th CENTURIES

Evgenii V. Shapovalenko¹*Immanuel Kant Baltic Federal University¹
Kaliningrad, Russia*

¹*Cand. Philol. Sci., Docent of the Institute of Education and the Humanities,
ORCID ID: 0000-0002-7045-4310, tel.: 8 (921) 104-96-58, e-mail: eshapovalenko1@kantiana.ru*

Abstract. The article examines word-formation models used to nominate social estates in Russian from a diachronic perspective (11th–19th centuries). The research material includes major legal monuments: Russkaya Pravda (11th–12th centuries), the Sobornoe Ulozhenie of 1649, the Manifesto of Peter III "On the Granting of Liberty and Freedom to the Entire Russian Nobility" (1762), the Charter on the Rights, Liberties and Advantages of the Noble Russian Nobility (1785), and the Code of Laws of the Russian Empire (1835). The methodology combines structural-word-formation, functional-semantic, and linguoculturological analysis correlated with the historical and legal context. It is established that the early period is characterized by the predominance of single-word nominations with a transparent inner form, while the 17th century is dominated by various types of attributive constructions. In the 18th–19th centuries, a system of collective nouns with the suffix *-ств(o)* is formed, which reflects the institutionalization of the estate structure of society.

Key words: diachronic word formation, estate nomination, socionyms, suffix *-ств(o)*, substantivization, attributive constructions, legal texts, social stratification

Cite as: Shapovalenko, E.V. (2026) Word-formation patterns for the nomination of social classes in the Russian language of the 17th–19th centuries. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 237–243. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_237–243.

Received 17.04.2026

Accepted 30.06.2026

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Татьяна Николаевна Данькова¹, Кристина Валентиновна Барбашина²

Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I

Воронеж, Россия

Воронежская областная клиническая больница № 2

Воронеж, Россия

¹Доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского и иностранных языков,

ORCID ID: 0000-0002-0194-3073, тел.: +7(473)253-87-67, e-mail: t_dankova@mail.ru

²Врач-терапевт, тел.: +7(473)202-23-67, e-mail: barbashin2001@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам структурной организации русской терминологии медицинской сферы. Исследование данного аспекта представляется весьма актуальным в связи с необходимостью систематизации терминов указанной научной и прикладной отрасли, которые входят в состав целого ряда неоднородных по объему тематических группировок. Процесс упорядочения рассматриваемых лексических номинаций осложняется тем, что медицинская терминология – одна из самых обширных и трудных в понятийном и содержательном отношении систем терминов, содержащих большое количество синонимов, многозначных слов, а также словесные единицы других наук (анатомии, физиологии, биологии, физики, химии и т. д.), которые входят в состав адаптированных тематических групп. Научная новизна статьи обусловлена тем, что в ней представлен всесторонний анализ особенностей структурной организации медицинских терминов, в то время как в современном отечественном терминоведении данный аспект практически не был исследован. Основным результатом работы является выделение тематических групп русской терминологической системы медицинской сферы. Был произведен анализ системных связей, характерных для словесных единиц исследуемой отрасли научного знания (прежде всего парадигматических, синтагматических и деривационных). Детальное изучение отношений, возникающих внутри тематических группировок русской терминологии медицины, может способствовать формированию более четких представлений об исследованной системе терминов и созданию в перспективе исключающего разночтения терминологического словаря, содержащего специальные медицинские номинации с четкой дефиницией. Проведение такой работы представляется особенно важным в связи с большой значимостью медицинской сферы как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Ключевые слова: медицина, термин, терминология, терминосистема, структурная организация, системные связи, парадигматические отношения, синтагматические отношения, деривационные связи.

Для цитирования: Данькова Т.Н., Барбашина К.В. Особенности структурной организации современной русской медицинской терминологии // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 244–250. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_244.

Введение

В отечественном терминоведении проблемам медицинской терминологии русского языка посвящено большое количество исследований. В работах современных ученых освещаются аспекты, связанные с особенностями употребления в языке медицины различных лексических единиц, в том числе неологизмов, синонимов, омонимов, полисемантов, заимствованных слов и т. д. (см., например, работы Л.В. Ефремовой, Ю.М. Лысенко, Т.С. Кирилловой, Г.Н. Носенко, Е.В. Смирновой [5; 9;

7; 14] и др.), а также спецификой словообразования медицинских номинаций (см. труды Т.Н. Даньковой, К.В. Барбашиной, О.В. Махиновой [4; 10] и др.) и т. п. Проблемы структурной организации указанной терминологии также находились в поле зрения ученых, однако описание данного аспекта, как правило, осуществлялось с использованием лексического материала только одного из направлений медицины (например, кардиологии [13]). В настоящее время в современном отечественном терминоведении отсутствуют работы, в

которых освещены конкретные черты структурной организации медицинской терминологии. Вместе с тем данная проблема представляется весьма актуальной по причине необходимости выделения тематических групп (ТГ) русских терминов медицины с целью упорядочения рассматриваемых специальных наименований. Важным также представляется анализ системных связей, возникающих между лексемами данных ТГ, в том числе парадигматических, синтагматических и деривационных. Кроме того, на современном этапе развития российского терминоведения требуют детального рассмотрения вопросы, связанные с необходимостью описания новых ТГ, включающих неологизмы, которые появились в составе русской медицинской терминосистемы в связи с процессами информатизации и цифровизации, предполагающими внедрение в изучаемую отрасль новых технологий. Задача описания особенностей структурной организации современной русской терминологии медицинской сферы затрудняется тем, что данная терминология является одной из самых обширных и сложных в понятийном, содержательном отношении систем терминов, что обусловлено сложностью самой медицинской науки [16, с. 420]. Значимость сферы медицины как для отдельного человека, так и для общества в целом, а также необходимость решения целого ряда проблем, с которыми сталкиваются ученые в ходе исследования анализируемой терминосистемы, обуславливает важность изучения ее структурных особенностей и системных связей, возникающих между различными в тематическом отношении медицинскими номинациями.

Результаты

Как показали проведенные исследования, русская медицинская терминология имеет достаточно сложную структурную организацию с точки зрения как количества тематических групп, входящих в ее состав, так и связей, возникающих между лексическими единицами. К числу ТГ рассматриваемой терминосистемы русского языка относятся группы «Медицинские направления», «Медицинские специальности», «Названия болезней», «Симптомы болезней», «Паталогические изменения в организме», «Функциональные расстройства организма», «Возбудители болезней», «Методы диагностики заболеваний», «Медицинские инструменты, приборы и материалы», «Способы лечения болезней», «Лекарственные средства», «Новые технологии в медицине» и др. Перечисленные тематические группировки неоднородны по объему. К числу наиболее обширных принадлежат ТГ «Названия болезней», «Способы лечения болезней», «Возбудители болезней». Тематическая группа «Названия болезней» представлена целым рядом лексико-семантических групп (ЛСГ): «Инфекционные болезни» (*геморрагическая лихорадка*, *ботулизм*, *гистоплазмоз* и др.); «Новообразования» (*ганглионеврома*, *невринома*, *эпителиома Малерба* и пр.); «Болезни крови» (*болезнь Гайема – Видалья*, *анальбуминемия*, *галактоземия* и др.); «Болезни эндокринной системы» (напр., *гиперпаратиреоз*, *аддисонова болезнь*, *акромегалия* и др.); «Психические расстройства и расстройства поведения» (*психоз страха Вернике*, *депрессивное развитие личности*, *атермия* и т. д.); «Болезни нервной системы» (*болезнь Александра*, *торсионная дистония*, *энцефалит Досона* и др.); «Болезни глаз» (*иридоклобома*, *катаракта*, *макулит* и т. д.); «Болезни уха» (*острый катар среднего уха*, *болезнь Меньера* и др.); «Болезни

системы кровообращения» (*вальвулит*, *перикардит*, *гипертоническая болезнь* и др.); «Болезни органов дыхания» (*бронхит*, *пневмония*, *бронхиолит* и пр.); «Болезни органов пищеварения» (*гастрит*, *гастродуоденит*, *гастроэнтерит* и др.); «Болезни кожи» (например, *болезнь Вильсона – Брока*, *дерматит*, *кольцевидная гранулема*); «Болезни костно-мышечной системы» (*артрит*, *артроз*, *остеохондроз* и др.); «Болезни мочеполовой системы» (*болезнь Гассера*, *болезнь Мариона* и др.); «Врожденные аномалии» (*болезнь Гиппеля – Линдау*, *болезнь Клиппеля – Фейля*, *гамартия* и др.) и т. п. [12]. В состав ТГ «Способы лечения болезней» входят ЛСГ «Терапевтическое лечение болезней» (*антибиотикотерапия*, *иммунотерапия*, *мантивирусотерапия* и др.); «Физиотерапевтическое лечение болезней» (*амплипульсотерапия*, *гальванотерапия*, *магнитотерапия* и пр.); «Хирургическое лечение болезней» (например, *гайморотомия*, *гастротомия*, *интестинопластика*) [12]. К ТГ «Возбудители болезней» относятся ЛСГ «Бактерии» (*амфитрих*, *палочка Арагана – Вианны*, *бактерии Коха* и т. д.); «Вирусы» (*везикуловirusы*, *вирус-сателлит*, *вирус аргентинской геморрагической лихорадки* и т. п.); «Грибки» (*паразитические грибки*, *мозаичные грибки*, *лучистые грибки* и др.); «Простейшие» (*агамонты*, *амебы*, *гемоспоридии* и др.); «Паразиты» (*власоеды*, *балантидии*, *волосатики* и пр.) [12].

В современной русской терминологической системе сферы медицины присутствуют также смешанные ТГ, в состав которых входят наименования из других научных сфер, т. е. привлеченные термины [ср.: 3, с. 14]. К числу таких ТГ относятся «Анатомия» (*акромион*, *диафрагма*, *капилляр* и т. д.); «Физиология» (*автоматизм*, *гемодинамика*, *гомеостаз* и т. п.); «Биология» (*дивергенция*, *класс*, *полиморфизм* и др.); «Зоология» (*акарология*, *протозоология*, *териология* и пр.); «Генетика» (*антропогенетика*, *иммуногенетика*, *феногенетика* и др.); «Физика» (например, *дизиметрия*, *пик Брегга*, *феномен Брока – Зульцера*); «Химия» (*аденозин*, *азот*, *аргон* и др.) [12]. Необходимо отметить, что в составе рассматриваемой терминосистемы присутствуют ТГ, включающие специальные наименования, принадлежащие к интегративным отраслям. Как известно, тенденция к сближению различных научных сфер является одной из ярких особенностей развития науки в ХХХХ вв. [11].

Интеграция представляет собой прежде всего процесс тесной взаимосвязи различных научных отраслей, который способствует заимствованию разными специальными областями друг у друга методов и языка для изучения своего объекта исследования. Следовательно, интегративные отрасли характеризуются междисциплинарностью и возможностью решения комплексных проблем (см. об этом [1; 11]). К числу ТГ медицинской терминосистемы, содержащих лексические единицы, относящиеся к интегративным отраслям научного знания, принадлежат прежде всего ТГ «Биохимия» (*адренорецепторы*, *гексокиназная реакция*, *денатурация* и др.); «Биофизика» (например, *биомеханика*, *магнитобиология*) и т. д. [12]. Термины вышеуказанных структурных образований активно участвуют в формировании традиционных ТГ русской медицинской терминологии. Способность рассматриваемой терминосистемы включать внутренние заимствования из других научных сфер подтверждает правомерность идеи профессора О.В. Загорской о том, что доминантные в новейший период

развития русского языка лексико-фразеологические поля характеризуются способностью «втягивать» в свой состав единицы иных полей (см. [6]).

В анализируемых тематических группировках присутствуют термины, различные по происхождению. Так, например, в смешанных ТГ широко представлены специальные лексические номинации, восходящие к донаучным периодам истории русского языка, т. е. так называемые прототермины [3, с. 40]. Такие лексемы распространены прежде всего в ТГ «Анатомия»: *живот* (др.-рус., с X в.); *желудок* (о.-с. *elđъкъ*); *мозг* (др.-рус., с X в., восходит к о.-с. *mozgъ*); *горло* (др.-рус., с X в., восходит к о.-с. *gъrdlo*) и т. д. [15]. Отметим, что в составе русской медицинской терминологии в последнее время появились также слова, обозначающие новые понятия. Значительная часть неологизмов присутствует в таких ТГ, как «Медицинские направления» (*телемедицина*, *наномедицина*, *психонейроиммунология* и др.); «Медицинские специальности» (*радиохирург*, *консультант по здоровой старости*, *биофармаколог* и пр.); «Новые технологии в медицине» (*геномное секвенирование* – выявление генетической предрасположенности к определенным заболеваниям; *л्यूтинг* – фиксация реставрации зуба, осуществляемая при помощи определенного фиксирующего агента; *наночастицы*, *роботизированная хирургия*, *геновая терапия* и т. д.) [5].

Можно утверждать, что единицы тематических группировок, входящие в терминологическую систему медицинской научной сферы, связаны парадигматическими, синтагматическими и деривационными связями. Парадигматические связи в рассматриваемой терминосистеме русского языка характеризуются в первую очередь синонимическими, таксономическими и антонимическими отношениями. Как показал анализ, синонимы достаточно широко представлены в различных ЛСГ ТГ «Названия болезней» (например, *синдром Абрами* – *болезнь Видаля* – *Абрами* – *энтерогепатический синдром* и др. (ЛСГ «Болезни органов пищеварения»); *агирия* – *лиссэнцефалия*; *амегакариозитоз* – *синдром Ландольта* и др. (ЛСГ «Врожденные аномалии»); *болезнь Аддисона* – *бронзовая болезнь* – *хроническая недостаточность коры надпочечников* и др. (ЛСГ «Болезни эндокринной системы»); *аденоидит* – *ангина носоглоточной миндалины* – *ретроназальная ангина* – *ангина третьей миндалины* и др. (ЛСГ «Болезни органов дыхания»); *светло-клеточная аденома почки* – *доброкачественная гипернефрома* и др. (ЛСГ «Новообразования»); *пурпурозный пигментный ангиодермит* – *охряный дерматит* – *пурпурозный пигментный ангиодерматит Фавра-Ше* и др. (ЛСГ «Болезни кожи»); *амебиаз* – *дизентерия амёбная* и др. (ЛСГ «Инфекционные болезни»); *ангиотрофоневроз* – *вазомоторно-трофический невроз* – *сосудисто-трофическая невропатия* и др. (ЛСГ «Болезни нервной системы»); *симптом Адесмана* – *шейно-корешковый симптом* и др. (ЛСГ «Симптомы болезней») и т. д.) [12]. Отношения синонимии типичны также для терминов из следующих ТГ: «Способы лечения болезней» (*артериэктомия* – *резекция артерии*; *артротомия* – *капсулотомия* и пр.) (ЛСГ «Хирургическое лечение болезней»); «Лекарственные средства» (например, *аналгезирующие средства* – *анальгетики* – *болеутоляющие средства*); «Методы диагностики заболеваний» (*ангиокардиограмма* – *вазокардиограмма* – *кардиоангиограмма* – *рентгеновазокардиограмма* и т. п.) и т. д. [12].

В русской терминологической медицинской системе весьма ярко также представлены таксономические родовидовые отношения, которые характерны прежде всего для следующих ТГ: «Названия болезней» (ср.: *нефрит* – *васкулярный нефрит* – *интракапиллярный нефрит* – *очаговый нефрит* (ЛСГ «Болезни мочеполовой системы»); *гайморит* – *аллергический гайморит* – *атрофический гайморит* – *хронический гайморит* и пр. (ЛСГ «Болезни органов дыхания»); *гастрит* – *алиментарный гастрит*, *аллергический гастрит* – *атрофический гастрит* – *поверхностный гастрит* и др. (ЛСГ «Болезни органов пищеварения») и т. д.); «Способы лечения болезней» (*кератопластика* – *косметическая кератопластика* – *межлопная кератопластика* – *реконструктивная кератопластика*, *оптическая кератопластика* и т. п. (ЛСГ «Хирургическое лечение болезней»)); «Медицинские инструменты, приборы и материалы» (*игла* – *акупунктурная игла*, *игла Бабчина*, *дисцизионная игла*, *инъекционная игла*, *манипуляционная игла*; *нож* – *катарактальный нож* – *микротомный нож* – *циркулярный нож* – *резекционный нож* и др.); «Лекарственные средства» (*лекарственное средство* – *наркотическое лекарственное средство* – *сильнодействующее лекарственное средство* – *стандартное лекарственное средство* и др.) и т. д. [12]. Следует отметить, что отношения таксономии свойственны не только специальным лексическим единицам традиционных ТГ медицинской терминосистемы русского языка, но и номинациям, относящимся к смешанным ТГ. Ср.: *мышца* – *четырёхглавая мышца* – *височная мышца* – *гребенчатая мышца* – *жевательная мышца*; *нерв* – *барабанный нерв* – *бедренный нерв* – *блуждающий нерв* – *большеберцовый* – *зрительный нерв* и др. (ТГ «Анатомия»); *биохимия* – *возрастная биохимия* – *динамическая биохимия* – *клиническая биохимия* – *радиационная биохимия* – *рациональная биохимия* и др. (ТГ «Биохимия») и т. п. [12].

Парадигматические отношения антонимии в рассматриваемой терминосистеме представлены реже и типичны в первую очередь для специальных лексем ТГ «Названия болезней» (*моноартрит* – *полиартрит*; *гипертония* – *гипотония*; *острый бронхит* – *хронический бронхит* и т. п.), а также для некоторых смешанных тематических группировок (ср.: *моносоμία* – *полисоμία* (ТГ «Генетика»), *моносахариды* – *полисахариды* (ТГ «Химия»)) [12].

В русской медицинской терминологической системе присутствуют, помимо межсловных парадигматических отношений синонимии, антонимии и таксономии, также внутрисловные отношения полисемии. Многозначность терминов является одной из особенностей рассматриваемой подсистемы русского языка и относится к числу важных терминологических проблем (ср.: [13]). Так, например, отношения полисемии характерны для специальных наименований, входящих в состав ТГ «Способы лечения болезней» (например, *Александера операция* – 1) восстановительная хирургическая операция при недоразвитой ушной раковине; 2) восстановительная хирургическая операция при атрезии наружного слухового прохода (ЛСГ «Хирургическое лечение болезней»)); «Медицинские инструменты, приборы и материалы» (*аспиратор* – 1) прибор для автоматического забора проб воздуха или газов в заданном объеме или с заданной скоростью; 2) аппарат для отсасывания жидких и полужидких субстратов из ран или из полостей

тела и т. д.); «Методы диагностики заболеваний» (например, *метод Балаховского* – 1) метод определения холестерина в сыворотке крови; 2) метод определения скорости оседания эритроцитов) и целого ряда других ТГ [12]. Одна из причин явления полисемии в медицинской терминологии, как и в любой другой подсистеме русского языка, – это возникновение нового понятия, имеющего сходные черты с феноменом, изначально называемым данным термином. При этом в семантической структуре термина сохраняется общая главная сема и расходятся второстепенные [2, с. 98].

Как показали проведенные исследования, в русской терминологической системе медицинской сферы весьма ярко представлены синтагматические отношения, которые характеризуются прежде всего наличием большого количества устойчивых словосочетаний. Синтаксический способ словообразования является наиболее продуктивным средством пополнения терминологии [2, с. 135]. При этом наиболее распространенным видом составных терминов выступает двухкомпонентное атрибутивное словосочетание, состоящее из основного, ядерного, компонента, выраженного именем существительным в именительном падеже, и атрибутивного, определяющего, элемента. Такие составные терминологические наименования распространены как в традиционных, так и в смешанных ТГ: «Названия болезней» (например, *полиморфный дерматит* (ЛСГ «Болезни кожи»); *эссенциальная гипертензия* (ЛСГ «Болезни системы кровообращения»); *подпеченочная желтуха* (ЛСГ «Болезни органов пищеварения») и др.); «Функциональные расстройства организма» (*дыхательный алкалоз*, *метаболический алкалоз* и пр.); «Возбудители болезней» (например, *артропонозные вирусы* (ЛСГ «Вирусы»); *аутоотрофные бактерии* (ЛСГ «Бактерии») и т. д.); «Медицинские инструменты, приборы и материалы» (*абразивные материалы*, *нейрохирургическая игла-вилка* и т. п.); «Способы лечения болезней» (например, *продолжительная инсулинотерапия* (ЛСГ «Терапевтическое лечение болезней»); *стволовая ваготомия* (ЛСГ «Хирургическое лечение болезней») и др.); «Лекарственные средства» (например, *адrenomиметические средства*, *витаминные средства* и пр.); ТГ «Анатомия» (*бедренная перегорodka*, *барабанная борозда* и др.); «Генетика» (например, *внутрихромосомный обмен*, *геномный анализ* и т. п.); «Биология» (например, *жизненный цикл*, *морфологический автоанализатор*); «Химия» (*адипиновая кислота*, *азотистый баланс* и др.) и т. д. [12].

В тематических группах русской терминологической медицинской системы присутствует большое количество устойчивых словосочетаний, включающих три компонента и более и образованных по разным грамматическим моделям: Adj + Adj + N (например, *экссудативная многоформная эритема* и др.); N + Adj + N (*тоннелизация мочеиспускательного канала* и др.) (ТГ «Способы лечения болезней», ЛСГ «Хирургическое лечение болезней»); Adj + Adj + Adj + N (например, *сетчатый рубцующийся эритематозный фолликулит*) (ТГ «Названия болезней», ЛСГ «Болезни кожи»); Adj + N + N + N (например, *автоматический счетчик клеток крови*) (ТГ «Медицинские инструменты, приборы и материалы»); Adj + N + Adj + N (*верхний удерживатель малоберцовых мышц* и пр.) (ТГ «Анатомия») и т. д. [12]. Следует отметить, что многокомпонентность, как и многозначность, относится к числу важных проблем современного

терминоведения, требующей упорядочения терминов, принадлежащих состав той или иной терминологической системе, в том числе медицинской [4].

Яркой особенностью современной русской медицинской терминологии является наличие в ней устойчивых словосочетаний, содержащих эпонимы – фамилии и имена деятелей российской и зарубежной медицины, в честь которых были названы те или иные понятия исследуемой сферы. Такие лексические единицы весьма широко представлены в большинстве ЛСГ ТГ «Названия болезней»: «Болезни нервной системы» (*болезнь Паркинсона* (Джеймс Паркинсон, английский врач) и др.); «Болезни костно-мышечной системы» (например, *болезнь Кенига* (Ф. Кениг, немецкий хирург) и пр.); «Врожденные аномалии» (*синдром Паркса Вебера* (Ф. Паркс Вебер, английский врач) и т. п.); «Болезни кожи» (например, *болезнь Вильсона – Брока* (В.Д.Е. Вильсон, английский дерматолог)); «Болезни эндокринной системы» (*Аддисона болезнь* (Томас Аддисон, английский врач) и др.) и т. д. [12]. Эпонимы характерны также для ТГ «Способы лечения болезней» (*операция Габераера* (Г. Габераер, австрийский хирург), *операция Зацепина – Махсона* (С.Т. Зацепин, советский хирург; Н.Е. Махсон, советский ортопед-травматолог) и др.) (ЛСГ «Хирургическое лечение болезней»); «Методы диагностики заболеваний» (например, *метод Абалихина-Пивоварова* (А.А. Абалихин, рентгенолог; В.П. Пивоваров, офтальмолог), *метод Вестергрена* (А. Вестергрен, шведский врач) и др.); «Медицинские инструменты, приборы и материалы» (*аппарат Баркрофта* (Д. Баркрофт, английский физиолог), *прибор Панова – Макарова* (Н.А. Панов, советский рентгенолог; И.В. Макаров, советский рентгенолог) и пр.); «Симптомы болезней» (*симптом Кернига* (В.М. Керниг, отечественный терапевт), *симптом Быстрицкого* (М.И. Быстрицкий, советский хирург)) и т. д. [12].

Таким образом, можно утверждать, что для современной русской терминологической системы медицинской сферы типичны также деривационные отношения, которые обусловлены активными словообразовательными процессами, происходящими в анализируемой терминологии [ср.: 4]. Деривационные связи между терминами в исследуемой области научного знания проявляются в наличии большого количества деривационных парадигм, включающих специальные слова, образованные от непроизводных и производных лексических единиц (как собственно русских, так и иноязычных по своему происхождению). Так, например, в рассматриваемой терминосистеме весьма разнообразными являются словообразовательные парадигмы, представленные терминами, образованными от непроизводных русскоязычных основ: *брюшина* – *брюшинный* (ср.: *брюшинная полость*); *верх* – *верхушка* (ср.: *верхушка легкого*), *вершина* (ср.: *вершина роговицы*); *губа* – *губной* (ср.: *губные ветви*), *губчатый* (ср.: *губчатое вещество кости*); *десна* – *десневой* (ср.: *десневой край*); *желудок* – *желудочек* (ср.: *желудочек головного мозга*); *затылок* – *затылочный* (ср.: *затылочная область*); *внедрять* – *внедритель* (ср.: *внедритель радиоактивных игл*); *выпрыскивать* – *выпрыскивание*; *вращать* – *вращатель* (ср.: *вращатели груди*); *запирать* – *запирательный* (ср.: *запирательная перепонка*) и др. [12]. Менее представлены деривационные парадигмы, образованные от непроизводных иноязычных слов: *вакцина* (нем. Vakzin < лат. vaccinus –

«коровий») – *вакцинация*; *вирус* (< лат. *virus* – «яд») – *вирусный* (ср.: *вирусная трансформация*); *депрессия* (фр. *depression* < лат. *dēpressere* – «придавливать, давить вниз, подавлять») – *депрессорный* (ср.: *депрессорная реакция*) и т. п. [8; 12].

Выводы

В целом русская медицинская терминология представляет собой четко организованную, упорядоченную систему, включающую целый ряд ТГ, номинации которых обозначают специальные понятия, связанные с медицинскими направлениями и специальностями; названиями болезней; симптомами болезней; патологическими изменениями в организме; функциональными расстройствами организма; возбудителями болезней; методами диагностики заболеваний; медицинскими инструментами, приборами и материалами; способами лечения болезней; лекарственными средствами; новыми технологиями и др. Среди тематических группировок русской терминологии сферы медицины наиболее обширной является ТГ «Названия болезней», которая включает целый ряд ЛСГ: «Инфекционные болезни», «Новообразования», «Болезни крови», «Болезни эндокринной системы», «Психические расстройства и расстройства поведения», «Болезни нервной системы», «Болезни глаз», «Болезни уха», «Болезни системы кровообращения», «Болезни органов дыхания», «Болезни органов пищеварения», «Болезни кожи», «Болезни костно-мышечной системы», «Болезни мочеполовой системы», «Врожденные аномалии» и т. д. Лексико-семантические группы представлены также в составе тематических группах «Способы лечения болезней» и «Возбудители болезней». Одной из особенностей исследуемой терминологии русского языка служит наличие в ней целого ряда смешанных ТГ, включающих специальные лексические наименования, относящиеся к иным научным сферам: анатомии, физиологии, генетике, биологии, химии, физики и др. К таким ТГ принадлежат также структурные образования, содержащие термины, которые обозначают понятия интегративных научных отраслей: биофизики, биохимии и др. Процесс интеграции областей научного знания свидетельствует о тесной связи разных специальных сфер, а также о возможности заимствования науками друг у друга методов для изучения своего объекта исследования. Лексические единицы тематических группировок, входящих в русскую терминологическую

медицинскую систему, прочно связаны разного рода отношениями (прежде всего парадигматическими, синтагматическими и деривационными). Парадигматические отношения в терминосистеме русского языка представлены в первую очередь синонимическими, таксономическими и антонимическими связями. Одной из особенностей русской терминосистемы медицинской сферы выступает наличие в ней внутрисловных парадигматических отношений полисемии. Многозначность относится к числу наиболее важных проблем терминологии медицины, требующей решения из-за необходимости более четких дефиниций специальных наименований. Синтагматические отношения характеризуются наличием в ней большого количества устойчивых словосочетаний, включающих в себя из две и более лексические единицы. Среди таких словосочетаний присутствуют эпонимы – слова, обозначающие лиц, в честь которых названо то или иное медицинское понятие. Деривационные связи между терминами проявляются в наличии большого количества деривационных парадигм, содержащих специальные слова, образованные от непроемных и производных лексических единиц (как собственно русских, так и иноязычных по своему происхождению). Таким образом, многообразие специальных наименований в русской медицинской терминологической системе, входящих в состав большого количества тематических группировок, а также способность их вступать в разного рода связи и отношения свидетельствуют о сложности исследуемой терминологии и ее большой значимости для современного общества. Вместе с тем стихийный рост терминологического фонда медицинской сферы приводит к его засорению неполноценными, а часто и ненужными терминами; к неточности, расплывчатости, многозначности многих слов, обилию синонимов и многокомпонентных терминологических словосочетаний. Все вышеизложенное говорит о необходимости упорядочения медицинской терминологии и создания специального словаря, в который войдут медицинские термины с четкой дефиницией, исключающей разночтение.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Готт В.С. Материальное единство мира и единство научного знания // Вопросы философии. 1997. № 12. С. 10–22.
2. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение : учебное пособие. М. : Академия, 2008. 303 с.
3. Данькова Т.Н. Русская терминология растениеводства : история становления и современное состояние : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 426 с.
4. Данькова Т.Н., Барбашина К.В. Основные способы образования русских медицинских терминов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2 (307). С. 153–158.
5. Ефремова Л.В. Неологизмы в современной русской медицинской терминологии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2018. № 3(81), ч. 2. С. 319–322.
6. Загоровская О. В. Типологические разновидности национального русского языка и формы его существования в начале XXI века // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (265). С. 96–99.
7. Кириллова Т.С., Носенко Г.Н. Синонимические ряды в медицинской терминологии // Наука в современном мире : сборник научных трудов XXX Международной научно-практической конференции. М. : Перо, 2017. С. 116–118.
8. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М. : Русский язык, 2003. 856 с.

9. Лысенко Ю.М. Явление полисемии в медицинской терминологии // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. Часть I / под ред. С.А. Песоцкой, 2015. С. 197–201.
10. Махинова О.В. Образование медицинских терминов на основе греко-латинских корней (на примере русского, немецкого, английского языков) // Язык. Образование. Культура : сборник трудов конференции. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2016. С. 170–172.
11. Парахонский А.П., Венглинская Е.А. Интеграция и дифференциация наук, их связь с образованием // Успехи современного естествознания. 2009. № 9. С. 86–87.
12. Покровский, В. И. Энциклопедический словарь медицинских терминов. М. : Медицина, 2005. 1592 с.
13. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Из истории упорядочения русской медицинской терминологии // Язык и культура. 2017. № 38. С. 94–104.
14. Смирнова Е.В. Структурно-семантический и лексикографический аспекты медицинской терминологии (на примере кардиологической лексики) : дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2012. 256 с.
15. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. 8-е изд. М. : Рус. яз.-Медиа, 2007. Т. 1–2.
16. Чернявский М.Н. Краткий очерк истории и проблем упорядочения медицинской терминологии // Энциклопедический словарь медицинских терминов : в 3 т. / под ред. Б.В. Петровского. М. : Сов. энциклопедия, 1984. Т. 3. С. 411–425.

References

1. Gott, V.S. (1997) Material'noe edinstvo mira i edinstvo nauchnogo znaniya [The material unity of the world and the unity of scientific knowledge]. *Voprosy filosofii*. (12), 10–22. (In Russian)
2. Grinev-Grinevich, S.V. (2018) *Terminovedenie* [Terminology studies]. Moscow, Akademiya. 303 p. (In Russian)
3. Dan'kova, T.N. (2010) *Russkaja terminologija rastenievodstva : istorija stanovlenija i sovremennoe sostojanie*. Diss. d-ra filol. nauk [Russian plant growing terminology: history of formation and current state]. Moscow. 426 p. (In Russian)
4. Dan'kova, T.N., Barbashina, K.V. (2025) Osnovnye sposoby obrazovaniya russkih medicinskih terminov [Basic methods of forming Russian medical terms]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. (2), 153–158. (In Russian)
5. Efremova, L.V. (2018) Neologizmy v sovremennoj russkoj medicinskoj terminologii [Neologisms in modern Russian medical terminology]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 3 (81). Tambov, Gramota, 319–322. (In Russian)
6. Zagorovskaya, O.V. (2015) Tipologicheskie raznovidnosti nacional'nogo russkogo yazyka i formy ego sushchestvovaniya v nachale XXI veka [Typological varieties of the national Russian language and its forms of existence at the beginning of the 21st century]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4 (265), 96–99. (In Russian)
7. Kirillova, T.S., Nosenko, G.N. (2017) Sinonimicheskie ryady v medicinskoj terminologii [Synonymous series in medical terminology]. In: *Nauka v sovremennom mire : sbornik nauchnyh trudov XXX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moscow, Pero, 116–118. (In Russian)
8. Krysin, L.P. (2003) *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov* [Explanatory Dictionary of Foreign Language Words]. Moscow, Russkij yazyk. 856 p.
9. Lysenko, Yu.M. (2015) Yavlenie polisemii v medicinskoj terminologii [The phenomenon of polysemy in medical terminology]. In: *Kommunikativnye aspekty yazyka i kul'tury : sbornik materialov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i molodyh uchenyh*. (1), 197–201. (In Russian)
10. Mahinova, O.V. (2016) Obrazovanie medicinskih terminov na osnove greko-latinskih kornej (na primere russkogo, nemeckogo, anglijskogo yazykov) [Formation of medical terms based on Greco-Latin roots (using Russian, German, and English as examples)]. In: *Yazyk. Obrazovanie. Kul'tura : sbornik trudov konferencii*, Kursk, Kurskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 170–172. (In Russian)
11. Parahonskij, A.P., Venglinskaya, E.A. (2009) Integraciya i differenciaciya nauk, ih svyaz' s obrazovaniem [Integration and differentiation of sciences, their connection with education]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya*. (9), 86–87. (In Russian)
12. Pokrovskij, V.I. (2005) *Enciklopedicheskij slovar' medicinskih terminov* [Encyclopedic Dictionary of Medical Terms]. Moscow, Medicina. 1592 p. (In Russian)
13. Slozhenikina, Ju.V., Zvjaginцев, V.S. (2017) Iz istorii uporyadochenija russkoj medicinskoj terminologii [From the history of the ordering of Russian medical terminology]. *Jazyk i kul'tura*. (38), 94–104. (In Russian)
14. Smirnova, E.V. (2012) *Strukturno-semanticheskij i leksikograficheskij aspekt medicinskoj terminologii (na primere kardiologicheskoy leksiki)*. Diss. kand. filol. nauk [Structural-semantic and lexicographic aspects of medical terminology (using cardiology vocabulary as an example)]. Yaroslavl'. 256 p. (In Russian)
15. Chernyh, P.Ya. (2007) *Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Historical and Etymological Dictionary of the Modern Russian Language]. Moscow, Russkij yazyk – Media. (In Russian)
16. Chernyavskij, M.N. (1984) Kratkij ocherk istorii i problem uporyadocheniya medicinskoj Terminologii [A brief overview of the history and problems of organizing medical terminology]. In: *Enciklopedicheskij slovar' medicinskih terminov* (3), Moscow, Sovetskaya enciklopediya, 411–425. (In Russian)

Поступила в редакцию 29.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 811.161.1:61

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_244.

FEATURES OF THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF MODERN RUSSIAN MEDICAL TERMINOLOGY

Tatiana N. Dankova¹, Kristina V. Barbashina²

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter I

Voronezh, Russia

Voronezh regional clinical hospital No. 2

Voronezh, Russia

¹*Dr. Philol. Sci., Head of the Department of Russian and Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0002-0194-3073, tel.: +7(4732)253-87-67, e-mail: t_dankova@mail.ru*

²*Therapist, tel.: +7(473)202-23-67, e-mail: barbashin2001@mail.ru*

Abstract. This article examines the structural organization of Russian medical terminology. Research into this aspect is highly relevant due to the need to systematize terms in this scientific and applied field, which comprise a number of diverse thematic groupings. Organizing these lexical nominations is complicated by the fact that medical terminology is one of the most extensive and complex terminology systems, conceptually and substantively, containing numerous synonyms, polysemantic words, and verbal units from other sciences (anatomy, physiology, biology, physics, chemistry, etc.), which are included in “displaced” thematic groups. The scientific novelty of this article stems from its comprehensive analysis of the structural organization of medical terms, a topic that has remained virtually unexplored in contemporary Russian terminology. The main result of this study is the identification of thematic groups within the Russian medical terminology system and an analysis of the systemic relationships characteristic of verbal units in this area of scientific knowledge, primarily paradigmatic, syntagmatic, and derivational ones. A detailed study of the systemic relationships that arise within thematic groupings of Russian medical terminology can contribute to a clearer understanding of the analyzed terminology system and, in the long run, the creation of a terminological dictionary that eliminates ambiguities and contains specific medical nominations with clear definitions. This work is particularly important given the significant importance of the medical field for both individuals and society as a whole.

Key words: medicine, term, terminology, terminology system, structural organization, systemic relationships, paradigmatic relationships, syntagmatic relationships, derivational relationships.

Cite as: Dankova, T.N., Barbashina, K.V. (2026) Features of the structural organization of modern Russian medical terminology. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 244–250. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_244.

Received 29.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 81'11

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_251.

ОСОБЕННОСТИ БАЗОВОГО УРОВНЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ИЕРАРХИИ (НА ПРИМЕРЕ ТАКСОНОМИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КОНЦЕПТА *CLOTHES*)

Валерия Ивановна Ющенко¹

Белгородский государственный университет¹
Белгород, Россия

¹Ассистент кафедры английского языка и методики преподавания,
ORCID ID: 0009-0003-5996-7347, тел.: (4722)301300*2131, e-mail: valerykontakt@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются принципы иерархической организации концептуальных структур в когнитивной лингвистике. Целью исследования выступает изучение специфики базового уровня категоризации путем моделирования первичного уровня таксономической иерархии концепта *clothes*. Актуальность работы определяется применением концептуально-таксономического анализа, что соответствует современным тенденциям развития когнитивной семантики. Материалом исследования послужили 90 лексических единиц – наименований предметов одежды, отобранных методом сплошной выборки из интернет-каталогов. Гипотезой исследования выступает предположение о том, что лексические единицы, репрезентирующие концепт на базовом уровне, могут содержать указание на понятие более общей семантики в словарных дефинициях, при этом они являются точками референции для лексических единиц, принадлежащих нижшим уровням категоризации. Данное положение было подтверждено в ходе исследования базового уровня таксономической иерархии концепта *clothes* – лексикографическим анализом средств репрезентации. Результаты подтверждают теоретические положения о семантической нейтральности и оптимальной степени обобщения лексических средств репрезентации концепта, относящихся к базовому уровню, что детерминирует их высокую частотность и эффективность в процессах языковой категоризации.

Ключевые слова: концепт, прототипический подход, концептуальная иерархия, базовый уровень, концептуально-таксономический анализ.

Для цитирования: Ющенко В.И. Особенности базового уровня концептуальной иерархии (на примере таксономического моделирования концепта *clothes*) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 251–255. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_251.

Введение

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост у ученых интереса к когнитивным аспектам категоризации как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике. Цель настоящего исследования – изучение иерархического подхода к категоризации когнитивных структур. Особое внимание уделяется базовому уровню категоризации, являющемуся ключевым в концептуальной иерархии. В рамках темы рассматривается трехуровневая таксономическая организация концепта *clothes*, в которой особое место занимает базовый уровень, объединяющий с оптимальной степенью лексические единицы. Задача работы заключается в выявлении особенностей базового уровня категоризации и построении базового уровня таксономической иерархии концепта *clothes* посредством концептуально-таксономического анализа. Для достижения цели решаются также

задачи отбора лексических единиц методом сплошной выборки из интернет-каталогов и их распределения по уровням иерархии на основе лексикографического анализа для выявления семантических отношений обобщения либо специализации, что позволяет обосновать принадлежность единиц к базовому уровню. Материалом исследования послужили отобранные методом сплошной выборки наименования предметов одежды, представленные на англоязычных интернет-сайтах, занимающихся продажей одежды онлайн (Amazon и ASOS), в количестве 90 лексических единиц.

Результаты

Как известно, основоположники когнитивной лингвистики Рональд Лангекер, Джордж Лакофф, Леннарт Лантроф и другие предлагали рассматривать язык не как автономную систему, а как часть более общей когнитивной деятельности человека, тесно связанную с

восприятием, мышлением и опытом. Они полагали, что структура языка отражает структуру мышления и познавательных процессов. В ходе применения данного подхода возникла необходимость в категоризации процесса познания, поэтому появились различные теории когнитивной категоризации (например, концептуальные метафоры в работах лингвистов Лакоффа и Джонсона и теория прототипов в исследованиях Э. Рош [11; 12]).

Прототипический подход базируется на предположении о том, что существуют наиболее полно отражающие суть изучаемого объекта прототипы, приоритетные разновидности категорий, а также члены категорий, обладающие меньшим набором характерных черт по сравнению с теми членами, которые можно обозначить как прототипы. По мнению Н.Н. Болдырева, психологический подход к определению прототипов заключается в том, что ими становятся самые репрезентативные члены категорий, т. е. те, которые используются или представляются в первую очередь при упоминании связанного тематического поля. Как полагает этот ученый, в лингвистике прототипический подход нашел отражение в одноименной семантике [3].

Описанный подход связан с двумя направлениями категоризации: горизонтальным и вертикальным. Первое предусматривает выделение прототипов, находящихся на одном и том же уровне обобщенности, второе – иерархичность структуры, подчинение категорий и движение от общего к частному, разделенное на несколько уровней [5].

К уровням категоризации относят суперординатный (обобщения), субординатный (уточнения) и срединный (базовый) [3]. В трудах, посвященных концептуальной иерархии, базовый уровень определяется как наиболее яркий, а концепты, относящиеся к указанному уровню, – как самые эффективные [1, с. 8; 10, р. 141]. Базовый уровень, противопоставляемый субординатному (подразумевает спецификацию, акцент на уточнении, выделение отличительных черт) и суперординатному (включает в себя генерализацию, общие характеристики), содержит не слишком обобщенные, но и не слишком специфичные концептуальные признаки, благодаря чему лексические единицы, относящиеся к данному уровню концептуальной иерархии, наиболее активно употребляются в своем тематическом поле [6]. Срединное положение базового уровня обуславливает тот факт, что лексические единицы, репрезентирующие концепт на нем, имеют признаки, характерные для суперординатного и субординатного уровней, но не в полной мере, а в той степени, которая достаточна для получения общего представления об объекте. Это обстоятельство позволяет рассматривать базовый уровень как один из центральных компонентов прототипической теории.

В свете вышеизложенного особое значение приобретает принцип выделения лексических единиц, обуславливающий их принадлежность к базовому уровню. Обратимся к исследованиям Элеоноры Рош, которая обозначила «точки референции» (*“cognitive reference points”*), т. е. лексические единицы с более общей семантикой, используемые при толковании значений отдельных слов [12, р. 534]. В контексте выбора лексических единиц когнитивные опорные точки представляют собой ключевые слова или понятия из базового уровня концептуальной иерархии, на которые ссылаются при

построении словарных определений. За счет таких точек определяется и уточняется значение других слов, что обеспечивает ясность и однозначность понимания. Точки референции играют роль фундаментальных ориентиров в процессах мышления и языкового общения, так как улучшают связь между понятиями внутри одной тематики. Точки референции помогают лучше проследить иерархические отношения внутри когнитивных структур благодаря прозрачности семантических связей между компонентами. Скорее всего, лексические единицы, являющиеся точками референции, потенциально могут принадлежать к базовому уровню конкретной концептуальной иерархии, поскольку заключают в себе универсальное понимание сути изучаемого предмета или явления.

Треухуровневая иерархия рассматривается в качестве метода изучения когнитивных структур. На современном этапе развития когнитивной лингвистики можно выделить такой метод, как концептуально-таксономический анализ. Он предполагает иерархическое распределение лексических единиц с учетом особенностей семантики внутри соответствующего концепта. Данный анализ предусматривает изучение семантики слов через призму концептов – структур представлений знаний о мире, базовых единиц мыслительного кода человека [4; 9].

Указанный метод был предложен Н.Н. Болдыревым. Ученый определяет его следующим образом: «Концептуально-таксономический анализ – это система приемов исследования иерархической организации лингвистических объектов, основанной на концептуальной иерархии, т. е. на иерархии концептов» [2, с. 24]. Вышеназванный анализ помогает глубже понять, как язык отражает знания, организует информацию и выражает культурно обусловленные представления через иерархическое упорядочивание репрезентирующих концепт лексических единиц, основанное на их семантике.

Распределение лексических единиц по уровням концептуальной иерархии базируется на семантических отношениях обобщения и специализации. Следовательно, логично выделить концептуальные признаки, среди которых обычно выделяются такие их виды, как постоянные (обуславливают принадлежность к более высоким уровням таксономической иерархии: суперординатному и базовому) и уточняющего характера, которые имеют отношение к уровню уточнения, или субординатному. Выявление концептуальных признаков осуществляется с помощью многоступенчатого анализа, включающего в себя комплексное изучение языкового и культурного контекста, семантических характеристик и когнитивных моделей [7].

Таксономия предполагает существование градиционных связей власти между категориями, которые входят в структуру таксономической иерархии. Ранее таксономию часто отождествляли с систематикой, но лишь во второй половине XX в. ее начали рассматривать как науку, изучающую систему категорий, объединяющих взаимосвязанные и подчиненные группы объектов – таксоны [8]. Таким образом, три уровня, выделяемые в иерархии концепта, также связаны отношением подчинения от более общего (суперординатного, уровня обобщения) к более частному (субординатному, уровню уточнения), между которыми находится базовый уровень.

В настоящей статье представлены результаты проведенного нами исследования концепта *clothes* как одного из компонентов концептосферы английского языка и построение таксономической модели названного концепта, а также итоги детального анализа его базового уровня, являющегося ключевым в концептуальной иерархии.

Для обеспечения актуальности исследования лексические единицы, размещаемые на уровнях таксономической модели концепта *clothes*, были отобраны методом сплошной выборки из каталогов, размещенных на англоязычных маркетплейсах Amazon и ASOS [13; 14].

Ключевой характеристикой изучаемого концепта, на наш взгляд, является ношение предмета одежды человеком с уточнением местоположения изделия на теле (верхняя/нижняя часть тела, конкретное наименование части тела), относительно других предметов одежды (надевание непосредственно на тело или же поверх других предметов одежды). Базовый уровень таксономической иерархии концепта *clothes* предполагает наличие лексических единиц, именующих предметы одежды и соответствующих каждой из выявленных характеристик, а также обладающих наиболее универсальной семантикой среди однотипных предметов одежды. Отбор таких лексических единиц осуществлялся, как мы говорили выше, на основе исследований Э. Рош [12]. Таким образом, по нашему мнению, лексические единицы базового уровня могут содержать отсылку к понятию более общей семантики (*clothing, a piece of clothing*), что позволяет проследить срединное положение в иерархии. При этом сами лексические единицы могут выступать точками референции в словарных дефинициях лексических единиц, потенциально находящихся на нижних уровнях концептуальной иерархии.

В результате к базовому уровню таксономической модели концепта *clothes* были отнесены такие лексические единицы, как *coat, dress, skirt, jacket, shirt, suit, sweater, trousers, underwear*. Рассмотрим их словарные дефиниции, представленные в авторитетных словарях английского языка: Oxford Dictionary [17], Cambridge Dictionary [15] и Collins Dictionary [16].

Coat – a piece of outdoor clothing that is worn over other clothes to keep warm or dry. Coats have sleeves (= parts covering the arms) and may be long or short [17].

Словарная дефиниция содержит указание на понятие более общей семантики *clothing* и предполагает ношение данного предмета одежды поверх другой. Также обозначены функциональные особенности изделия: его нужно надевать перед выходом на улицу, чтобы сохранить тепло. Указание на данное понятие было обнаружено в словарных дефинициях таких лексических единиц, как *anorak, dressing gown, fleece, poncho, raincoat, robe, trench*.

Dress – a piece of clothing that is made in one piece and hangs down to cover the body as far as the legs, sometimes reaching to below the knees, or to the ankles [17].

Dress – a piece of clothing that covers the top half of the body and hangs down over the legs, usually worn by women and girls [15].

В приведенных словарных дефинициях предмет одежды *dress* описан через понятие более общей семантики *a piece of clothing*. Стоит отдельно отметить тот факт, что в словаре Oxford Dictionary не отмечена принадлежность *dress* к женскому гардеробу. На наш взгляд, это обусловлено историческим фактором:

мужчины на в более ранние эпохи активно носили предметы одежды со свободной нижней частью, не закрывающей каждую ногу отдельно, в том числе юбки. Лексическая единица *dress* была обозначена как точка референции в словарных дефинициях таких предметов одежды, как *baby doll, nighty, nightgown, nightdress*.

Skirt – a piece of clothing that fastens at the waist and hangs down around the legs [16].

Лексическая единица *skirt* в словаре Collins Dictionary определяется через понятие более общей семантики *a piece of clothing*. Данная лексическая единица тесно связана с лексической единицей *dress*, однако было решено отнести ее к базовому уровню таксономической иерархии, так как юбка является самостоятельным предметом гардероба и предусматривает наличие независимой верхней части, закрывающей только ноги до определенного уровня. Стоит отметить, что предмет одежды *skirt*, который носят в основном женщины, также не определяется как предмет исключительно женского гардероба ввиду исторических предпосылок и культурных особенностей отдельных народов. В качестве точки референции можно проследить указание на *skirt* в лексических единицах, описывающих модели юбок (например, *mini-skirt*).

Jacket – a short coat with long sleeves [16].

Jacket определяется с помощью референции на лексическую единицу *coat*, поэтому можно рассмотреть принадлежность данного предмета одежды к более низкому уровню концептуальной иерархии, однако, на наш взгляд, функциональные и конструктивные особенности предметов одежды, именуемых *coat* и *jacket*, весьма отличны: *jacket* короче, часто легче, предусматривает большую вариативность в материалах и может являться частью костюма. Данное обстоятельство обуславливает возможность отнести *jacket* к базовому уровню. Указание на *jacket* прослеживается в словарных дефинициях таких лексических единиц, как *blazer, gilet, parka, hoodie*.

Shirt – a piece of clothing that you wear on the upper part of your body. Shirts have a collar, sleeves, and buttons down the front [16].

Лексическая единица *coat* содержит в словарной дефиниции указание на семантически более широкое понятие *a piece of clothing*. Согласно словарному определению, предмет одежды, именуемый *shirt*, предполагает ношение на верхней части тела. В словарной дефиниции также представлены особенности изготовления и конструирования (легкий материал, рукава, воротник, ряд пуговиц). Указание на *shirt* можно обнаружить в словарных статьях таких лексических единиц, как *blouse, body, nightshirt, polo shirt, sweatshirt, tee, t-shirt, tunic*.

Suit – a man's suit consists of a jacket, trousers, and sometimes a waistcoat, all made from the same fabric. A woman's suit consists of a jacket and skirt or trousers, made from the same fabric [16].

В словаре Collins Dictionary *suit* – это предмет как мужского, так и женского гардероба с указанием на разницу в комплектации. *Suit* предполагает наличие пиджака и брюк или пиджака и юбки, также отнесенных нами к базовому уровню таксономической модели концепта *clothes*. Однако то обстоятельство, что сочетание двух предметов одежды можно рассматривать как один целостный предмет гардероба (как мужского, так и женского) мотивирует, на наш взгляд, отнесение *suit* к

базовому уровню как самостоятельной единицы. Указание на *suit* (а также на ношение предмета одежды как на верхней, так и на нижней части тела) можно проследить в словарных дефинициях таких понятий, как *dungaree, jumpsuit, pajamas, playsuit, romper, set, tracksuit, unitard*.

Sweater – a warm knitted piece of clothing which covers the upper part of your body and your arms [16].

Лексическая единица *sweater* определяется через понятие более общей семантики *clothing*. Словарная дефиниция также содержит указание на способ изготовления данного предмета одежды. Благодаря материалу и способу изготовления предмет одежды, именуемый *sweater*, является наиболее теплым и плотным среди других предметов одежды, отнесенных к базовому уровню изучаемого концепта. При этом он не принадлежит к предметам верхней одежды, поэтому было принято решение причислить данную лексическую единицу к базовому уровню иерархии концепта *clothes*. Указание на *sweater* прослеживается в словарных дефинициях таких лексических единиц, как *cardigan, pullover, shrug*.

Trousers – a piece of clothing that you wear over your body from the waist downwards, and that covers each leg separately [16].

Словарная дефиниция обуславливает отнесение *trousers* к базовому уровню концепта *clothes* с помощью указания на понятие более широкой семантики *a piece of clothing*. Согласно словарной дефиниции, ношение *trousers* осуществляется в зоне от талии и далее на нижней части тела, ноги закрывают отдельно. Понятие *trousers* встречается в таких лексических единицах, как *capri, dress pants, jeans, jeggings, joggers, leggings, sweatpants*.

Underwear is clothing such as vests and pants which you wear next to your skin under your other clothes [16].

Лексическая единица *underwear* содержит указание на понятие более общей семантики *clothing*. Предполагает ношение непосредственно на теле и под другими предметами одежды. Указание на данную лексическую единицу можно встретить в словарных дефинициях таких понятий, как *men's underwear, lingerie*.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

Существующие в современной когнитивной лингвистике теоретические подходы к категоризации (прототипическая теория Э. Рош, концептуально-таксономический метод Н.Н. Болдырева) дают прочную опору для обоснования центрального положения базового уровня в иерархической структуре концепта.

Эмпирическое моделирование концепта *clothes* позволяет выделить девять ключевых лексических единиц (*coat, dress, skirt, jacket, shirt, suit, sweater, trousers, underwear*), которые образуют базовый уровень таксономической иерархии. Данные единицы соответствуют критериям точек референции: они обладают семантической универсальностью, используются в словарных дефинициях для толкования более частных понятий и характеризуются оптимальной степенью обобщения, что обеспечивает их высокую частотность и когнитивную эффективность.

Концептуально-таксономическое моделирование является достаточно действенным методом выделения средств репрезентации конкретного концепта и распределения их по уровням таксономической иерархии. Оно позволяет представить мыслительные процессы в наглядной, иерархической форме, что помогает проследить семантическую связь между лексическими единицами, репрезентирующими тот или иной концепт; сделать выводы об обобщенности либо специфичности семантики конкретной речевой единицы в рамках изучаемого концепта.

Базовый уровень категоризации обладает рядом специфических свойств, таких как срединное положение в концептуальной иерархии и сбалансированность обобщенности и конкретности, что обеспечивает широкую узнаваемость и оптимальную когнитивную эффективность находящихся на базовом уровне категоризации данных. Лексические единицы, представляющие концепты на базовом уровне, характеризуются наиболее частотным использованием в речи благодаря их относительной семантической нейтральности.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Белау М.Ю. К проблеме построения таксономической модели концепта «Самостоятельное перемещение субъекта» // Вестник ТГУ. 2007. № 4. С. 7–10.
2. Болдырев Н.Н. Репрезентация знаний в системе языка // Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов. 2007. № 4. С. 24–28.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная лингвистика. М.-Берлин : Директ-медиа, 2016. 251 с.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж : Истоки, 2006. 226 с.
5. Сергиенко Н.А. Когнитивные основы теории языковой категоризации // Северный регион: наука, образование, культура. 2017. № 1 (35). С. 97–101.
6. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : ВГУ, 2001. С. 58–65.
7. Федотова О.В. Концептуально-таксономический анализ глаголов прикосновения в современном английском языке // Когнитивная лингвистика: механизмы и варианты языковой репрезентации : сб. ст. к юбилею проф. Н.А. Кобриной / [под ред. О.Е. Филимоновой, О.А. Кобриной, Ю.В. Шараповой]. СПб., 2010. С. 270–275.
8. Форофонтова Ю.Л. Методологическая основа структурирования концепта // Вестник ТГУ. 2009. № 6. С. 240–244.
9. Шулятиков И.С. Термин «Концепт» в современной лингвистике // Вестник ВятГУ. 2015. № 12. С. 98–102.
10. Cruse A. Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford University Press, 2000. 424 p.
11. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: Chicago University Press, 2003. 276 p.
12. Rosch E. Natural categories // Cognitive Psychology. 1975. N 4. P. 532–547.
13. Amazon.com. URL: <https://www.amazon.com/s?k=-> (дата обращения: 27.01.2026).
14. ASOS.com. URL: asos.com/?ysclid=mlmiozfdyo426943520 (дата обращения: 28.01.2026).
15. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 24.01.2026).

16. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 10.02.2026).
17. Oxford Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 11.02.2026).

References

1. Belau, M.Yu. (2007). On constructing a taxonomic model of "non-caused motion". *Tomsk State University Journal*. (4), 7–10. (In Russian)
2. Boldyrev, N.N. (2016). *Kognitivnaya lingvistika [Cognitive Linguistics]*. Moscow-Berlin, Direkt-media. 251 p. (In Russian)
3. Boldyrev, N.N. Reprezentatsiya znaniy v sisteme yazyka [Representation of knowledge in the language system]. *Issues of cognitive linguistics*. (4), 24–28. (In Russian)
4. Popova, Z.D., Sternin, I.A. (2006). *Semantiko-kognitivnyi analiz yazyka [Semantic-cognitive analysis of language]*. Voronezh, Istoki. 226 p. (In Russian.)
5. Sergienko, N.A. (2017). The Cognitive Principles of Language Categorization Theory. *Severnyi region: nauka, obrazovanie, kul'tura*. (1), 97–101. (In Russian)
6. Sternin, I.A. (2001). Metodika issledovaniya struktury kontsepta [Methodology of studying concept structure]. *Metodologicheskie problemy kognitivnoi lingvistiki*. Voronezh, Voronezh State University, 58–65. (In Russian)
7. Fedotova, O.V. (2010). Kontseptual'no-taksonomicheskii analiz glagolov prikosnoveniya v sovremennom angliiskom yazyke [Conceptual-Taxonomic Analysis of the Verbs of Touch in the Modern English Language]. In: O. E. Filimonova, O. A. Kobrina, YU. V. Sharapova (eds.) *Kognitivnaya lingvistika: mekhanizmy i varianty yazykovoï reprezentatsii: k yubileyu prof. N.A. Kobrinoi*. Saint-Petersburg, 270–275. (In Russian)
8. Forofontova, Yu. L. (2009). Methodological basis of concept structuring. *Tomsk State University Journal*. (6), 240–244. (In Russian)
9. Shulyatkov, I.S. (2015). Termin «Kontsept» v sovremennoi lingvistike [The term "Concept" in modern linguistics]. *Herald of Vyatka State University*. (12), 98–102. (In Russian)
10. Cruse, A. (2000). *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford University Press. 424 p. (In English)
11. Lakoff, G., Johnson, M. (2003) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press. 276 p. (In English)
12. Rosch, E. (1975). Cognitive Reference Points. *Cognitive Psychology*. (4), 532–547. (In English)

Поступила в редакцию 29.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original Article

UDC 81'11

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_251

PECULIARITIES OF BASIC LEVEL OF CONCEPTUAL HIERARCHY (BASED ON TAXONOMIC MODELLING OF THE CONCEPT *CLOTHES*)

Valeria I. Yushchenko¹

Belgorod State University¹
Belgorod, Russia

¹Lecturer of the Department of English Language and Teaching Methods,
ORCID ID: 0009-0003-5996-7347, tel.: (4722)301300*2131, e-mail: valerykontakt@mail.ru

Abstract. This article examines the principles of the hierarchical organization of conceptual structures in cognitive linguistics. The aim of the study is to examine the specifics of the basic level of categorization by modeling the basic level of the taxonomic hierarchy of the concept *clothes*. The relevance of the study is determined by the use of conceptual-taxonomic analysis, which aligns with current trends in the development of cognitive semantics. The study material consists of 90 lexical units of clothing names, selected using a continuous sampling method from online catalogs. The study hypothesis is that dictionary definitions of lexical units representing a concept at the basic level contain a reference to a more general semantic concept, while simultaneously serving as points of reference for lexical units belonging to lower levels of categorization. This position was confirmed by modelling the basic level of the taxonomic hierarchy of the *clothes* concept and conducting lexicographic analysis of its representational means. The results support theoretical propositions regarding the semantic neutrality and optimal degree of generalization inherent in lexical units representing a concept on the basic level, which determines its high frequency and effectiveness in linguistic categorization processes.

Key words: concept, prototypical approach, conceptual hierarchy, basic level, conceptual-taxonomic analysis

Cite as: Yushchenko, V. I. (2026) Peculiarities of basic level of conceptual hierarchy (based on taxonomic modelling of the concept *clothes*). *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 251–255. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_251.

Received 29.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 811.112.2`36

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_256.

СЕМАНТИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ ТАКСИСНЫХ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: МОДЕЛИ И МАРКЕРЫ

Ирина Викторовна Архипова¹

Новосибирский государственный педагогический университет¹
Новосибирск, Россия

¹Доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии,
ORCID ID: 0000-0002-0685-335X, тел.: (383) 2441-339, e-mail: irarch@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию феномена семантического синкретизма таксисных и инструментальных значений в современном немецком языке. Проанализированы механизмы взаимодействия функционально-семантических полей таксиса и инструментальности, приводящие к образованию устойчивых синкретичных комплексов. На материале корпусных данных выявлены и описаны основные модели интеграции таксисных отношений одновременности и инструментальной семантики, а также установлены языковые маркеры данных комплексов. Особое внимание уделено дифференциации инструментального и медиального таксиса как специализированных подтипов в рамках общего синкрет-комплекса. Результаты исследования свидетельствуют о системном характере взаимодействия изучаемых категорий и могут послужить основой для разработки теории функционально-семантических полей.

Ключевые слова: семантический синкретизм, таксис, инструментальность, функционально-семантическое поле, немецкий язык, предлоги, девербативы.

Для цитирования: Архипова И.В. Семантический синкретизм таксисных и инструментальных значений в немецком языке: модели и маркеры // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 2. С. 256–259. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_256.

Введение

Несмотря на значительный корпус исследований, посвященных категориям таксиса и инструментальности в отечественном языкознании [1–6], вопрос их системного взаимодействия и формирования синкретичных значений остается недостаточно изученным. Отсутствует комплексное описание моделей и маркеров данного синкретизма.

Цель данного исследования – выявление и системное описание моделей и маркеров семантического синкретизма таксисных и инструментальных значений в современном немецком языке.

Объект исследования – функционально-семантические поля таксиса и инструментальности в их системном взаимодействии.

Предмет исследования – языковые средства и структурные модели репрезентации семантического синкретизма таксисных и инструментальных значений в немецком языке.

Методологической основой исследования послужили принципы функциональной грамматики, метод контекстуального анализа. В работе также

использованы гипотетико-дедуктивный, индуктивный и описательный методы.

Материалом исследования послужили немецкие высказывания, содержащие предложные девербативы с инструментальными предлогами *mit*, *durch*. Эмпирический материал (более 2 500 фрагментов) получен методом целевой выборки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (Leipzig Corpora, или LC).

Результаты

Результаты проведенного анализа позволяют констатировать: в системе немецкого языка существует устойчивый семантический синкретизм, формирующийся в зоне межкатегориального взаимодействия функционально-семантических полей таксиса и инструментальности. Данный инструментально-таксисный синкрет-комплекс находит своё ключевое выражение в предложно-девербативных конструкциях, где предлоги инструментальной семантики (прежде всего *mit* и *durch*) выполняют функцию маркеров таксисных отношений; девербативы актуализируют действие, концептуализированное как средство, а каузативные

или коммуникативные глаголы вербализуют основное целенаправленное действие. В структуре этого комплекса чётко дистинктивируются две категориальные ситуации, фундаментальное различие между которыми лежит в семантической направленности средства: инструментальный таксис и его специализированная подкатегория – медиальный таксис.

Инструментальный таксис характеризуется семантикой «целенаправленное физическое или абстрактное действие – непредметное, процессуальное средство (способ) его осуществления». Средство здесь, в отличие от конкретного предметного инструментария, выражено девербативом, обозначающим действие-способ. Например:

1. *Sie erzielte bedeutende Fortschritte durch systematisches Üben* (LC). – Она достигла значительных успехов посредством систематических упражнений.

В данном высказывании предлог *durch* маркирует классическое инструментально-каузальное отношение, где девербатив *Üben* (процессуальный, дуративный) выступает как абстрактный метод, приводящий к результату, выраженному предельным каузативным глаголом *erzielen*. Таксисный компонент проявляется в отношении предшествования и обусловленности: действие-средство логически и временно предваряет достижение цели.

Аналогичная модель наблюдается в конструкции, приведенной ниже. В ней процессуальное средство (*Kontrollen*) и основное действие (*gewährleisten*) находятся в отношениях одновременности и взаимной функциональной обусловленности, лишённой какой-либо коммуникативной интенции:

2. *Die Sicherheit wurde durch regelmäßige Kontrollen gewährleistet* (LC). – Безопасность обеспечивалась посредством регулярных проверок.

Дальнейший анализ эмпирического материала – примеров инструментального таксиса в рамках таксисно-инструментального синкрет-комплекса – позволяет выявить его внутреннюю смысловую неоднородность и наметить основания для субкатегоризации. Рассмотрение конкретных языковых реализаций выявило, что при сохранении инвариантной семантики отношения «целенаправленное действие – процессуальное средство» внутри данной модели возможна дальнейшая дифференциация, основанная на характере каузальной связи и степени конкретности/абстрактности средства. Например:

3. *Das Wasser übt durch das Heben und Senken des Kessels Druck auf die Blätter aus* (LC). – Вода путем подъема и опускания котла оказывает давление на листья.

Данный пример репрезентирует физически механическую подкатегорию. В этой конструкции предлог *durch* маркирует непосредственное физическое причинно-следственное отношение: циклические двигательные действия, выраженные девербативами высокой вербогенности *Heben* и *Senken* (акциональные имена), выступают как прямой механический агент, имманентно и необходимо порождающий физическое следствие – оказание давления (*Druck ausüben*). Лексико-аспектуальное наполнение здесь акцентирует конкретное, наблюдаемое воздействие с четкой пространственной динамикой. Ср. также:

4. *Die Anfertigung erfolgt durch Schneiden oder Reißen* (LC). – Изготовление осуществляется путем разрезания или разрывания.

Приведенный пример иллюстрирует технологически процессуальную подкатегорию. В данном случае

предлог *durch* указывает уже не на прямой физический каузативный агент, а на санкционированный технологический прием или метод, выбранный из ряда возможных (*oder*). Девербативы *Schneiden* и *Reißen*, сохраняя высокую вербогенность, обозначают здесь не столько конкретные двигательные акты, сколько абстрактные операции, ведущие к целевому состоянию объекта. Главный предикат *erfolgen* придает высказыванию характер дескрипции стандартной, почти алгоритмической процедуры, где таксисное отношение предстает как полное перекрытие и тождество цели (*Anfertigung*) и средств её достижения.

Таким образом, проведенное сопоставление подтверждает внутреннюю стратификацию инструментального таксиса: от модели с имманентной физической каузацией и конкретным двигательным средством до модели с конвенциональной процедурной обусловленностью и абстрактным операциональным средством. Эта субкатегоризация, выявляемая через лексико-аспектуальное наполнение конструкции и прагматику высказывания, свидетельствует о семантической ёмкости и дискурсивной гибкости инструментально-таксисного синкретизма в немецком языке.

Медиальный таксис представляет собой семантически специализированную модель, где средство смещается из области физического осуществления в область семиотической коммуникации. Его формула может быть определена как *коммуникативное/интенциональное действие – невербальное средство (жест), семиотически замещающее речевой акт*. Ключевым критерием дифференциации выступает наличие автономной коммуникативной интенции. Например:

5. *Zwei andere Frauen bestätigten dies mit Kopfnicken* (LC). – Две другие женщины подтвердили это кивком.

Предлог *mit* в данном случае актуализирует отношение семиотического инструментария. Девербатив *Kopfnicken* (точечно-событийный, семиотический) не является физическим способом действия подтверждения: он выступает полным невербальным эквивалентом утвердительной реплики, находясь с глаголом *bestätigen* в отношении полной одновременности и функционального тождества. Ср. также:

6. *Sie verneinte durch Kopfschütteln* (LC). – Она ответила отрицанием (выразив его потряхиванием головы).

Конструкция 6 демонстрирует, что предлог *durch* указывает на жест как на канал, или путь, передачи отрицания. Девербатив, обозначающий жест – *Kopfschütteln* – это конвенциональный знак, замещающий вербальный акт отрицания, а не физическое действие, сопровождающее речь. Ср. также:

7. *Da Etienne noch immer nur mit Kopfnicken antwortete, fuhr sie fort ...* (LC). – Поскольку Этьен по-прежнему отвечал лишь кивками, она продолжила ...

Предлог *mit* в данной конструкции актуализирует отношение семиотического инструментария. Девербатив *Kopfnicken*, обладающий высокой вербогенностью (субстантивированный инфинитив), не является физическим способом совершения действия «отвечать». Он выступает полным невербальным эквивалентом утвердительной реплики, находясь с коммуникативным глаголом *antworten*, имеющем форму претерита (*antwortete*), в отношении полной одновременности и функционального тождества. Жест полностью замещает вербальный ответ в коммуникативном акте. Контекстуальные маркеры *noch immer nur* («всё ещё лишь») акцентируют исключительность и намеренность этого невербального способа коммуникации, подчёркивая, что кивок осознанно выбирается и интерпретируется как законченное высказывание. Аналогичная модель наблюдается в

примерах 5 и 6, что подтверждает системный характер данного явления в рамках медиального таксиса.

Таким образом, на основании проведённого анализа инструментальный и медиальный таксис репрезентируют собой взаимосвязанные, но функционально и семантически дистинктивные зоны в рамках общего поля таксисно-инструментального синкретизма. Инструментальный таксис характеризуется ориентацией средства на физическое или процедурное осуществление главного действия, где связь между девербативом и предикатом носит причинно-следственный или обстоятельственно-способовый характер. Медиальный таксис определяется направленностью средства на выполнение самостоятельной коммуникативной функции, при которой действие-жест семiotически эквивалентно речевому акту, что порождает отношения синонимического перекрытия. Данное разграничение, осуществляемое на основе критерия коммуникативной интенции, углубляет понимание механизмов семантического синкретизма и расширяет аппарат многоуровневого анализа предложно-девербативных конструкций в немецком языке.

Выводы

Установлен факт синкретизма, проявляющегося в устойчивом межкатегориальном взаимодействии полей таксиса и инструментальности, результатом которого выступает формирование инструментально-таксисного

семантического синкрет-комплекса. Определён языковой механизм его реализации, ключевыми конституентами которого служат предлоги инструментальной семантики как маркеры таксисных отношений, девербативы как актуализаторы действия-средства и каузативные глаголы как актуализаторы основного целенаправленного действия. В структуре данного синкретизма выделены и разграничены две категориальные ситуации: инструментальный таксис, при котором семантика средства направлена на физическое осуществление действия, и медиальный таксис, при котором она нацелена на коммуникативную функцию, а жест выступает эквивалентом речевого акта. Критерием дифференциации служит коммуникативная интенция: использование средства для вербального замещения характеризует медиальный таксис, тогда как его использование для выполнения физического действия – инструментальный. Следовательно, инструментальный и медиальный таксис репрезентируют собой взаимосвязанные, но функционально и семантически дистинктивные зоны в рамках общего поля таксисно-инструментального синкретизма в немецком языке.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Архипова И.В. Девербативы как прототипическое средство актуализации инструментального таксиса (на материале немецкого языка) // Евразийский гуманитарный журнал. 2023. № 3. С. 39–46.
2. Архипова И.В. Инструментальный таксис в контексте межкатегориального взаимодействия (на материале немецкого языка) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2022. Т. 12, № 2. С. 43–50.
3. Белова А.В. Реализация темпоральных, каузальных, кондициональных, консективных и инструментальных отношений в сложном предложении (на материале немецкого языка) // Казанская наука. 2025. № 2. С. 327–332.
4. Исаева А.Э. Конструкции, выражающие удаление с помощью инструмента в английском, немецком и русском языках // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы IX Международной научной конференции. Донецк, 2024. С. 25–27.
5. Шустова С.В. Инструментальность в каузативной ситуации // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 3. С. 82–89.
6. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке. Л.: Ленинградский финансово-экономический институт, 1991. 159 с.

References

1. Arkhipova, I.V. (2023) Deverbativy kak prototipicheskoe sredstvo aktualizatsii instrumental'nogo taksisa (na material nemeckogo iazyka) [Deverbatives as a prototypical means of actualizing instrumental taxis (based on the material of the German language)]. *Evrasiiskii gumanitarnyi zhurnal*. (3), 39–46. (In Russian)
2. Arkhipova, I.V. (2022) Instrumental'nyi taksis v kontekste mezhkategorial'nogo vzaimodeistviia (na material nemeckogo iazyka) [Instrumental taxis in the context of intercategory interaction (based on the material of the German language)]. *Izvestiia Iugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Lingvistika i pedagogika*. 12 (2), 43–50. (In Russian)
3. Belova, A.V. (2025) Realizatsiia temporal'nykh, kausal'nykh, konditsional'nykh, konsektivnykh i instrumental'nykh otnoshenii v slozhnom predlozhenii (na material nemeckogo iazyka) [The realization of temporal, causal, conditional, consecutive and instrumental relations in a complex sentence (based on the material of the German language)]. *Kazanskaia nauka*. (2), 327–332. (In Russian)
4. Isaeva, A.E. (2024) Konstruktsii, vyrazhaiushchie udalenie s pomoshch'iu instrumenta v angliiskom, nemeckom i ruskom iazykakh [Constructions expressing removal by means of an instrument in English, German and Russian]. In: *Donetskie chteniia 2024: obrazovanie, nauka, innovatsii, kul'tura i vyzovy sovremennosti: materialy IX Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Donetsk, pp. 25–27. (In Russian)
5. Shustova, S.V. (2021) Instrumental'nost' v kauzativnoi situatsii [Instrumentality in a Causative Situation]. *Gumanitarnye issledovaniia. Istoriia i filologiya*. (3), pp. 82–89. (In Russian)
6. Yamshanova, V.A. (1991) *Kategoriia i nstrumental'nosti v nemeckom iazyke* [The Category of Instrumentality in the German Language]. Leningrad, Leningradskii finansovo-ekonomicheskii institut. 159 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 15.12.2025

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 811.112.2`36

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_256.

SEMANTIC SYNCRETISM OF TAXIC AND INSTRUMENTAL MEANINGS IN GERMAN: MODELS AND MARKERS

Irina V. Arkhipova¹

*Novosibirsk State Pedagogical University¹
Novosibirsk, Russia*

¹*Dr. Philol. Sci., Professor of the Department of Romano-Germanic Philology,
ORCID ID: 0000-0002-0685-335X, tel.: (383) 2441-339, e-mail: irarch@yandex.ru*

Abstract. This article examines the phenomenon of semantic syncretism of taxis and instrumental meanings in modern German. It analyzes the mechanisms of interaction between the functional and semantic fields of taxis and instrumentality, leading to the formation of stable syncretic complexes. Using corpus data, the main models of integrating taxis-like simultaneity relations with instrumental semantics are identified and described, and linguistic markers for these complexes are established. Particular attention is paid to differentiating instrumental and medial taxis as specialized subtypes within the overall syncretic complex. The results of the study demonstrate the systemic nature of the interaction between the categories under study and contribute to the development of a theory of functional-semantic fields.

Key words: semantic syncretism, taxis, instrumentality, functional-semantic field, German, prepositions, deverbatives.

Cite as: Arkhipova, I.V. (2026) Semantic syncretism of taxic and instrumental meanings in German: models and markers. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 256–259. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_256.

Received 15.12.2025

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 811.581'367

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_260.

КЛАССИФИКАЦИЯ АФОРИЗМОВ НА РАННЕМ КЛАССИЧЕСКОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПО ЧИСЛУ СОДЕРЖАЩИХСЯ В НИХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ

Арсений Владимирович Скворцов¹

Московский городской педагогический университет¹
Москва, Россия

¹Доктор литературы (КНР), доцент кафедры китайского языка,
ORCID ID: 0000-0001-6837-8542, тел.: (495) 9192862, e-mail: id.skvortsov2012@yandex.ru

Аннотация. Работа посвящена разработке классификации афоризмов на раннем классическом китайском языке по числу использованных в них тропов и фигур речи. Научная новизна обусловлена тем, что ранее средства художественной выразительности изучались независимо друг от друга. В результате выполненного исследования доказано, что в древнекитайских афоризмах число изобразительно-выразительных средств изменяется от одного до четырех. При этом в качестве одного из средств художественной выразительности, как правило, неизменно выступает параллелизм, который дополняется антитезами, риторическими вопросами, риторическими восклицаниями, сравнениями, метафорами, гиперболами, парадоксами и эпитетами. Для изучения параллельных фрагментов используется их анализ по непосредственным составляющим.

Ключевые слова: классификация словосочетаний раннего классического китайского языка; тропы и фигуры речи в афоризмах на древнекитайском языке; параллелизм; сравнение; антитеза; параллельные словосочетания; многоглагольные словосочетания; свойства древнекитайских афоризмов.

Для цитирования: Скворцов А.В. Классификация афоризмов на раннем классическом китайском языке по числу содержащихся в них изобразительно-выразительных средств // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 260–269. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_260.

Введение

Изучение древнекитайских афоризмов продолжает быть актуальным и в настоящее время. Это положение подтверждается, в частности, выходом в свет большого числа сборников афоризмов на классическом китайском языке различных периодов [7; 8; 9; 11]. Такие сборники имеют, в частности, практическую ценность. При составлении текстов на современном китайском языке различных жанров добавление в них афоризмов на вэньяне делает их стиль более строгим и торжественным. Афоризмы на вэньяне активно изучают преподаватели древнекитайского языка, чтобы с их помощью иллюстрировать самые разные явления его грамматики [3; 6; 12]. Поэтому актуальность настоящего исследования не вызывает сомнений.

В качестве объекта исследования выступают афоризмы из таких произведений на древнекитайском языке, созданных в V–III веках до н.э., как «Ли цзи», «Лунь юй», «Мэн-цзы», «Сюнь-цзы», «Янь-

цзы чунь цю», «Мо-цзы», «Хань Фэй-цзы» и «Люй ши чунь цю». Предметом исследования выступают средства художественной выразительности, используемые в изучаемых афоризмах.

Цель исследования заключается в разработке классификации афоризмов на раннем классическом китайском языке по числу тропов и фигур речи, в них использованных. Для достижения этой цели решались следующие задачи: 1) поиск афоризмов, подходящих для составления классификации; 2) разбор отобранных афоризмов по непосредственным составляющим; 3) их перевод на русский язык; 4) нахождение изобразительно-выразительных средств, содержащихся в выбранных афоризмах; 5) разработка классификации афоризмов по числу тропов и фигур речи, в них использованных.

В процессе выполнения исследования использовались следующие методы: 1) анализ по непосредственным составляющим для выявления наличия или отсутствия у афоризмов параллельных фрагментов; 2)

семантический анализ, применявшийся для выявления у афоризмов тропов и фигур речи помимо параллелизма; 3) метод перевода, использовавшийся для определения типов словосочетаний на энъяне; 4) сопоставительный метод.

Теоретическая база исследования представлена работами трех типов: а) исследованиями, в которых рассматриваются общие вопросы китайской афористики [1; 2], б) работами, посвященными изучению изобразительно-выразительных средств афоризмов, содержащихся в конкретном произведении на древнекитайском языке [3—5], а также в) исследованиями синтаксического анализа предложений на раннем классическом китайском языке [6; 10; 12]. Статья Хэ Чжаньтао [5] посвящена исследованию таких изобразительно-выразительных средств, использованных в афоризмах «Лунь юя», как параллелизм, сравнения, метафоры, игра слов и риторические вопросы.

В работе Ань Бинцзюня [4] изучаются различные виды сравнений, встречающихся в тексте «Мэнцзы».

В книге автора настоящего исследования [3, с. 200-253] рассматриваются такие средства художественной выразительности, использующиеся в тексте «Мэн-цзы», как параллелизм, стилистический повтор, антитеза, инверсия, риторический вопрос, риторическое восклицание, гипербола, литота, метафора, сравнение, метонимия, аллегория и аллюзия. Однако во всех перечисленных выше работах изобразительно-выразительные средства, использующиеся в тех или иных изречениях, рассматриваются независимо друг от друга.

В книге В.В. Малявина [1, с. 5-58] содержится оказавшаяся весьма полезной для автора настоящего исследования статья, в которой рассматриваются, в частности, такие свойства древнекитайских афоризмов, как лаконизм, уплотнение смысла, напряжение между означенным и необозначенным, назидательный характер, метафоричность и парадоксальность. За рамками этого исследования остается такое важное свойство древнекитайских афоризмов, как параллелизм.

В статье Бай Юя и М.Р. Желтухиной [2] исследуется диахронический аспект развития китайского и русского афористических фондов.

В книге Яна Цзяньцяо [10, с. 219-233] приводятся примеры синтаксического анализа от отдельных лексем к группам подлежащего и сказуемого предложений из текстов «Лунь юя», «Цзо Чжуаня», «Мэн-цзы», «Сюнь-цзы», «Чжаньго пэ», «Ши цзи»

и «Хуайнань-цзы». Этот же вариант синтаксического разбора используется и в настоящем исследовании.

С помощью работ Чжана Юйцзиня [12] и Ли Цзофэна [6] читатель может познакомиться с классификацией словосочетаний в раннем классическом китайском языке.

Результаты

Афоризм – это емкое, максимально обобщенное высказывание, обладающее глубоким содержанием и лаконичной формой выражения. Приведем пример афоризма.

Пример 1. 不疾學而能爲魁士名人者，未之嘗有也。
(《呂氏春秋·孟夏紀·勸學》). Никогда не было того,
чтобы кто-то сумел бы стать известным человеком
или выдающимся деятелем, не учась изо всех сил.

Это изречение отличается лаконизмом, так как содержит одно предложение. Оно обладает смысловой законченностью и глубоким содержанием. Изучаемый афоризм призывает читателя упорно учиться, чтобы стать достойным человеком. Назидательный тон этого изречения не вызывает сомнений. Что касается средств художественной выразительности, то рассматриваемое изречение содержит локальный параллелизм (魁士/名人 известный человек и выдающийся деятель; сочинительное словосочетание) и инверсию, состоящую в выносе местоимения 之 перед ядром сказуемого, представленного глаголом 有 (иметь). Таким образом, один афоризм одновременно содержит два изобразительно-выразительных средства.

В дальнейшем будем изучать различные афоризмы указанного выше периода с точки зрения изобразительно-выразительных средств, в них содержащихся.

Пример 2. 飢而欲飽，寒而欲煖，勞而欲休，此人之情性也。（《荀子·性惡》）。 Природа человека состоит в том, что он, оголодав, хочет насытиться, почувствовав холод, хочет согреться, а устав, хочет отдыхать.

Этот афоризм содержит одно изобразительно-выразительное средство – параллелизм. Чтобы в этом убедиться, следует разобрать рассматриваемое изречение по непосредственным составляющим от малого к большому. Если разбор будет содержать словосочетания типа 并列 (параллельные), 连谓 (многословные) или 转折 (фрагменты с противительными отношениями), то это будет свидетельствовать о наличии параллельных фрагментов.

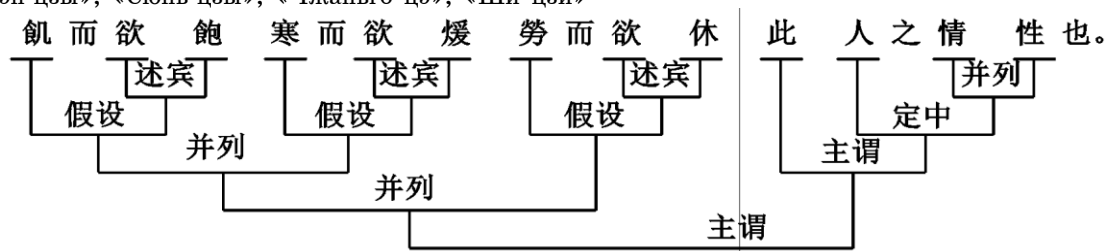


Рис. 1. Структурная схема изречения, к примеру 1

Как показывает рисунок 1, группа подлежащего изучаемого афоризма содержит три параллельных словосочетания, выраженных стяженными сложноподчиненными фрагментами 飢而欲飽 (если голодно, то хочу насытиться); 寒而欲煖 (если холодно, то хочу согреться) и 勞而欲休 (если устал, то хочу отдыхать). Поэтому в основе этого изречения лежит синтаксический параллелизм.

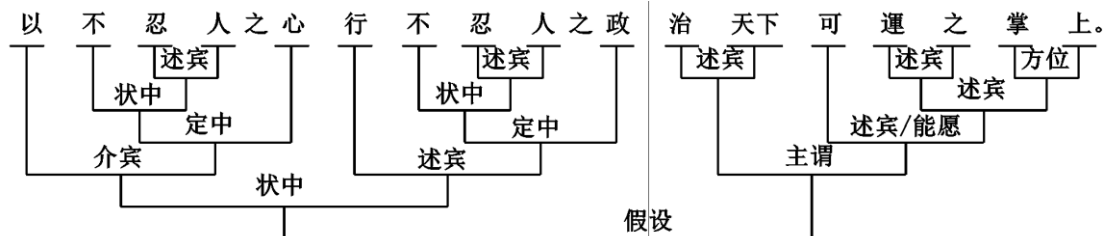


Рис. 2. Структурная схема изречения, к примеру 3

Рисунок 2 показывает, что под 忍 следует понимать глагол «бесчеловечно относиться». 忍/人 – это глагольно-объектное словосочетание «бесчеловечно относиться / к людям». Фрагмент 不忍人 можно перевести «относиться к людям не бесчеловечно» или, используя антонимический перевод, «относиться к людям гуманно».

Изучение рисунка 2 показывает, что изучаемый афоризм с формальной точки зрения не содержит параллельных словосочетаний. Поэтому, на первый взгляд, в нем отсутствует параллелизм. Однако в сознании читателя остаются два определительных словосочетания (不忍人之心 и 不忍人之政), которые обладают как синтаксической, так и количественной симметрией. Просто первым субстантивным фрагментом управляет предлог, а вторым – глагол. В связи с этим изучаемый афоризм содержит параллельные фрагменты и построен с использованием параллелизма, несмотря на то, что его структурная схема не содержит параллельных или многоглагольных словосочетаний (并列 или 连谓短语).

Второе использованное в этом афоризме изобразительно-выразительное средство представляет собой

Пример 3. 以不忍人之心，行不忍人之政，治天下可運之掌上。（《孟子·公孫丑上》）。Если осуществлять гуманное управление, опираясь на человеколюбивое сердце, то руководить Поднебесной можно будет так, словно она была бы маленьким предметом, находящимся [у вас] на ладони.

Чтобы выяснить, используется ли параллелизм в рассматриваемом афоризме, необходимо выполнить его синтаксический анализ.

метафору. Речь идет о фрагменте 治天下可運之掌上 (Что касается управления Поднебесной, то ее можно будет перемещать на [своей] ладони). Поднебесная сравнивается с небольшим предметом, находящимся на нашей ладони и не представляющим никаких трудностей для управления им. В связи с отсутствием маркеров сравнения в рассматриваемом нами примере используется именно метафора.

Делаем вывод о том, что изучаемый афоризм построен с использованием двух средств художественной выразительности: параллелизма и метафоры.

Пример 4. 得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯之道也；得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也。（《荀子·性惡》）。Если найти талантливого учителя и служить ему, то будешь слышать дао-путь [праведных государей] Яо, Шуня, Юя и Тана. Если найти хороших друзей и дружить с ними, то будешь видеть поступки, характеризующиеся преданностью, искренностью, уважением и скромностью.

Этот афоризм построен с использованием параллелизма, однако для определения параллельных фрагментов необходимо выполнить его синтаксический анализ.

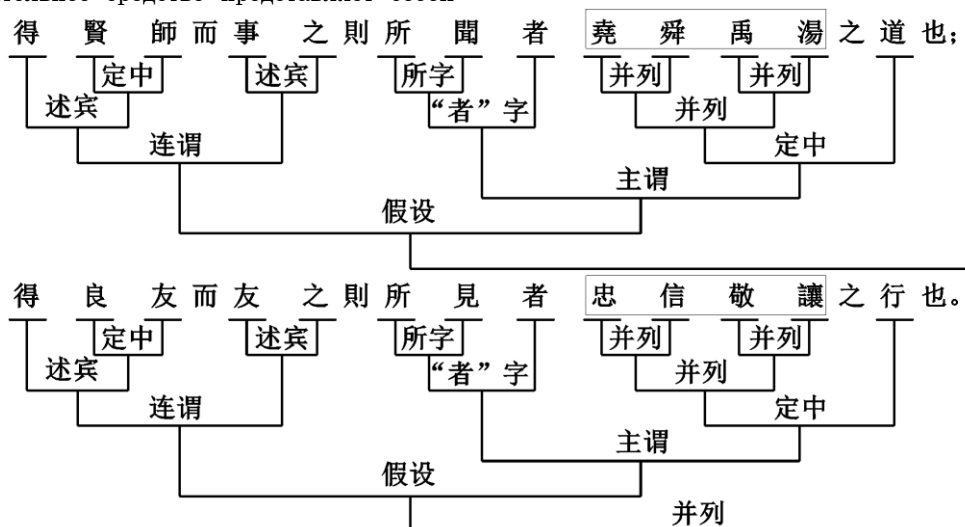


Рис. 3. Структурная схема изречения, к примеру 4

Изучение рисунка 3 показывает, что рассматриваемый афоризм содержит два параллельных сложноподчиненных фрагмента (得賢師而事之，則所聞者堯舜禹湯

之道也 и 得良友而友之，則所見者忠信敬讓之行也), между придаточной и главной частями которых реализуются отношения возможного условия (假设关系 [12, с. 360]).

Более детальный анализ структурной схемы на рисунке 3 позволяет сделать вывод о наличии помимо глобального еще и локального параллелизма. Речь идет о параллельных фрагментах 堯舜禹湯 (Яо, Шунь, Юй, Тан) и 忠信敬讓 (преданность, искренность, уважение, скромность), состоящих из четырех существительных, между которыми соблюдается перечислительная интонация.

Этот афоризм имеет ярко выраженный назидательный характер, так как он призывает читателя быть осматрительным при поиске учителей и друзей.

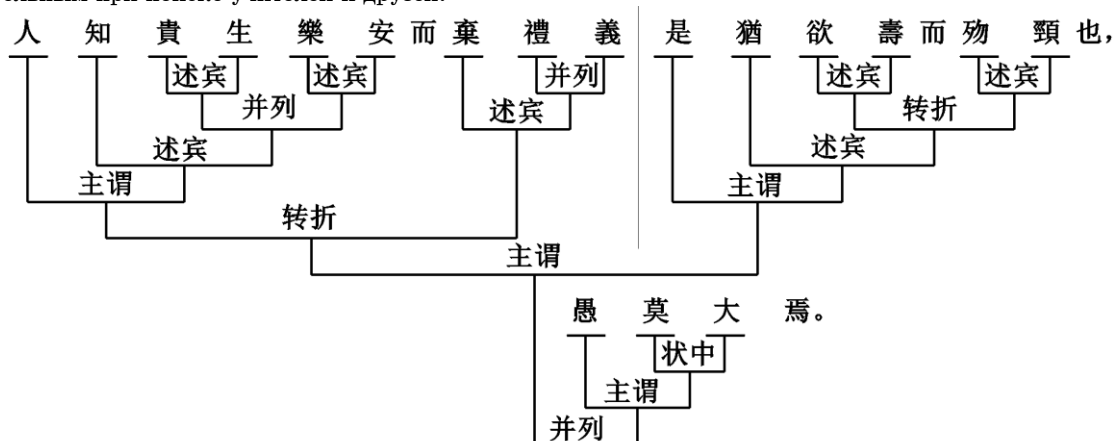


Рис. 4. Структурная схема изречения, к примеру 5

Анализ рисунка 4 показывает, что рассматриваемый афоризм содержит фрагменты, обладающие локальным параллелизмом. К ним относятся: 1) 貴生/樂安 (ценить жизнь и радоваться спокойствию); 2) 欲壽而殤頸 (хотеть долголетия, однако перерезать горло); 3) 禮義 (церемониал и долг). Фрагмент 1) выражен двумя глагольно-объектными словосочетаниями, между которыми реализуются сочинительные отношения. Фрагмент 2) также выражен глагольно-объектными словосочетаниями, однако между ними имеют место противительные отношения. Мы понимаем, что одним из маркеров использования в изречении параллелизма может быть наличие противительных словосочетаний (转折短语) на структурной схеме. Фрагмент 3) представлен двумя существительными, образующими однородный ряд. Подчеркнем, что все рассмотренные выше фрагменты обладают как синтаксическим, так и количественным параллелизмом.

Помимо параллелизма в изучаемом афоризме нетрудно найти парадокс: «хотим долголетия, но перерезаем себе горло». Этот парадокс разъясняет читателю отказ от долга и церемониала, и желания прожить долгую и спокойную жизнь.

Рассматриваемый афоризм также содержит сравнение, о чем свидетельствуют маркеры 辟之 (сравним это) и 是猶 (это все равно, что).

Вторая часть афоризма 愚莫大焉 (нет большей глупости, чем эта) построена с использованием гиперболы.

Таким образом, рассмотренный пример построен с использованием четырех изобразительно-выразительных средств: параллелизма, парадокса, сравнения и гиперболы.

Пример 6. 今人主有大患: 使賢者為之, 則與不肖者規之; 使知者慮之, 則與愚者論之; 使脩士行之, 則與汙邪之人疑

В основе этого афоризма лежит одно изобразительно-выразительное средство – параллелизм.

Пример 5. 人知貴生樂安而棄禮義, 辟之, 是猶欲壽而殤頸也, 愚莫大焉。 (《荀子 彊國》). Ценить жизнь и радоваться спокойствию, однако отказываться от церемоний и долга – это все равно, что желать прожить долгую жизнь, однако перерезать себе горло. Среди [всевозможных] глупостей нет большей.

之, 雖欲成功, 得乎哉! 譬之, 是猶立直木而恐其景之枉也, 惑莫大焉! (《荀子 君道》). Нынче государи имеют большую беду: если они приказывают талантливому человеку сделать что-либо, то вместе с бездарными исправляют это; если поручают мудрому обдумать нечто, то вместе с глупцами обсуждают выполнение задания; если велят высоко нравственным ученым мужам реализовать что-либо, то вместе с порочными людьми сомневаются в этом. Даже если [в таком случае они (государи)] хотели добиться успеха, то разве смогли бы? Это все равно, что поставить прямой шест, однако страшиться того, что его тень окажется кривою. Нет большего заблуждения, чем таковое!

В этом афоризме используется параллелизм. В качестве параллельных выступают фрагменты 使賢者為之, 則與不肖者規之; 使知者慮之, 則與愚者論之 и 使脩士行之, 則與汙邪之人疑之. Каждый из них представляет собой стяженный сложноподчиненный фрагмент, между главной и придаточной частями которых реализуются отношения возможного условия (假设关系).

Также используется парадокс 立直木而恐其景之枉也 (ставим прямой шест, однако боимся того, что его тень окажется кривою). Этот парадокс позволяет понять, что страхи государя, о которых повествуется в первой части афоризма, противоречат здравому смыслу.

Еще один парадокс содержится в параллельных фрагментах 使賢者為之, 則與不肖者規之 (если поручает талантливому сделать что-либо, то с бездарными исправляет это); 使知者慮之, 則與愚者論之 (если поручает мудрому обдумать что-либо, то обсуждает это с глупыми) и 使脩士行之, 則與汙邪之人疑之 (если поручает высоко нравственному ученому человеку реализовать что-либо, то вместе с порочными людьми сомневаются в

этом). Очевидно, что такое поведение противоречит здравому смыслу.

Параллельные фрагменты содержат в себе следующие антонимические пары: 賢者 таланты – 不肖者 бездари; 知者 мудрый человек – 愚者 глупец; 脩士 высоко- нравственный ученый муж – 汙邪之人 порочный человек.

Таким образом, параллелизм используется одновременно с антитезой и парадоксом для усиления эмоционального воздействия на читателя.

Изучаемый афоризм также содержит риторическое восклицание 雖欲成功, 得乎哉! (Даже если бы [такие государи] хотели добиться успеха, то разве смогли бы?!) и сравнение, на которое указывают его маркеры 譬之 и 是猶.

Фрагмент 惑莫大焉! (Нет большего заблуждения, чем это) содержит гиперболу.

Итак, рассмотренный афоризм построен с использованием шести средств художественной выразительности: 1) параллелизма; 2) антитезы; 3) парадокса; 4) риторического восклицания; 5) сравнения; 6) гиперболы.

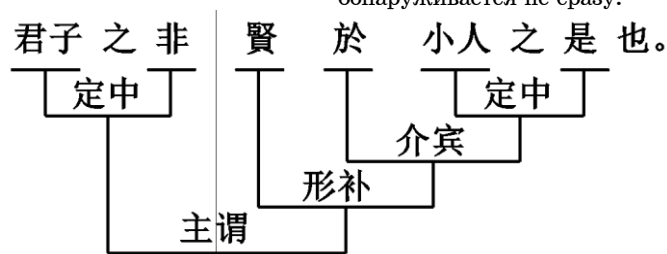


Рис. 5. Структурная схема изречения, к примеру 7

Таким образом, пример 7, несмотря на свою лаконичность, содержит три средства художественной выразительности: сравнение, антитезу и параллелизм.

Пример 8. 臣得暖衣飽食, 弊車駑馬, 以奉其身, 于臣足矣。 (《晏子春秋 景公以晏》). Для меня достаточно получать теплую одежду и сытную пищу, иметь старый экипаж и плохеньких лошадей, чтобы заботиться о себе.

Этот афоризм построен с использованием локального параллелизма (рис. 6).

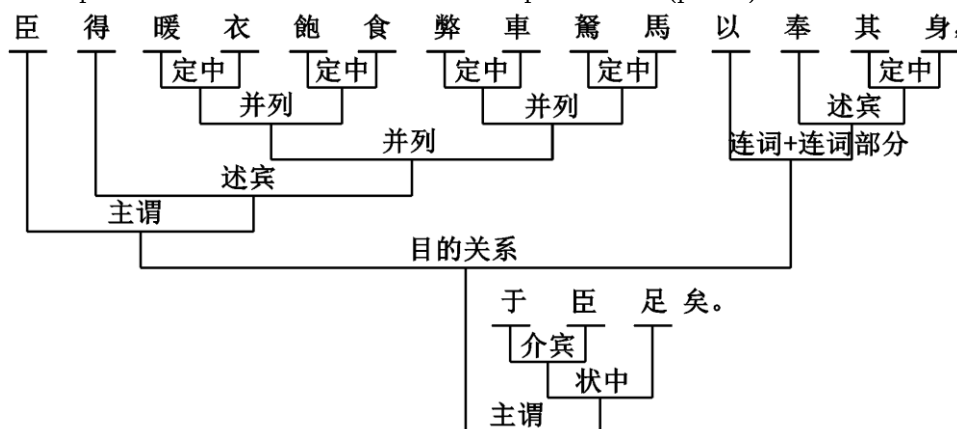


Рис. 6. Структурная схема изречения, к примеру 8

Изучение рисунка 6 показывает, что рассматриваемый афоризм содержит две пары параллельных определительных словосочетаний: 暖衣 (теплая одежда) и 飽食 (сытная пища); 弊車 (ветхий экипаж) и 駑馬 (плохенькая лошадь). Параллелизм носит локальный характер, так как им выражено только дополнение.

В этом изречении использовано одно изобразительно-выразительное средство – параллелизм. С семантической точки зрения афоризм призывает читателя

Пример 7. 君子之非, 賢於小人之是也。 (《晏子春秋 景公嬖妾》). Ошибка благородного мужа лучше, чем правильный поступок подлого человека.

Изучаемый афоризм построен с помощью сравнения и антитезы. Антитеза реализуется с помощью следующих антонимических пар: 君子 благородный муж – 小人 подлый человек; 非 ложь – 是 истина. Сравнение трудно заметить благодаря его маркеру – предлогу 於.

В этом афоризме так же присутствуют параллельные фрагменты, которые можно будет обнаружить на структурной схеме.

Если на рисунке 5 провести вертикальную ось через лексемы 賢 и 於, то слева и справа от нее окажутся два параллельных субстантивных словосочетания 君子之非 (ошибка благородного мужа) и 小人之是 (правильный поступок подлого человека).

В рассматриваемом примере отсутствуют параллельные словосочетания (并列短语), однако группы подлежащего и сказуемого содержат фрагменты с одинаковой структурой. Поэтому рассматриваемое изречение построено также с использованием параллелизма, который обнаруживается не сразу.

довольствоваться имеющимся. Он учит правильному отношению к материальным благам. Этот афоризм применим к любому человеку независимо от эпохи, в которую он жил.

Пример 9. 禮者所以御民也, 轡者所以御馬也; 無禮而能治國家者, 嬰未之聞也。 (《晏子春秋 諫下》). Ритуал является способом, с помощью которого управляют народом, [в точности так же, как] уздечка – это снаряжение, с помощью которого управляют лошадью. Я не

слышал о том, чтобы можно было управлять страной, не соблюдая ритуала.

На рисунке 7 можно увидеть два параллельных словосочетания (并列短语), однако к параллелизму имеет отношение только одно из них, а именно: 禮者/所以御民也, 轡者/所以御馬也 (Ритуал является способом, с помощью которого управляют народом; уздечка – это снаряжение, с помощью которого управляют лошадью). Это два предикативных словосочетания, между которыми

соблюдается перечислительная интонация. Сращение лексем 所以 выполняет функцию субстантиватора и переводится на русский язык «способ, с помощью которого». Указанные выше фрагменты имеют одинаковую синтаксическую структуру (П+С) и содержат равное число иероглифов, поэтому они обладают как синтаксической, так и количественной симметрией. Второе параллельное словосочетание (см. рис. 7) ни синтаксическим, ни количественным параллелизмом не обладает.

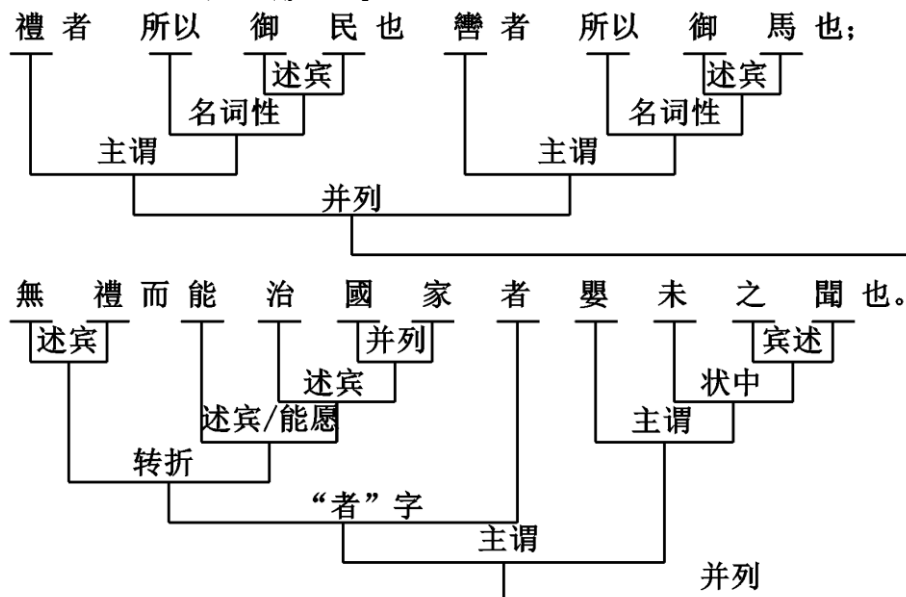


Рис. 7. Структурная схема изречения, к примеру 9

Фрагмент 未之聞 (этого не слышал) содержит инверсию: местоимение-объект 之 (это) вынесено перед глаголом-сказуемым 聞.

Кроме того, ритуал 禮 сравнивается с уздечкой 轡 благодаря параллельности словосочетаний 禮者/所以御民也 и 轡者/所以御馬也. Маркеры сравнения отсутствуют, поэтому такой прием следует отнести к метафоре.

Окончательно приходим к выводу о том, что рассматриваемый афоризм построен с использованием

трех средств художественной выразительности: параллелизма, инверсии и метафоры.

Пример 10. 君子於其言, 無所苟而已矣. (《论语 子路》). Благородный муж в своих речах не допускает никакой небрежности.

В основе этого афоризма лежит одно изобразительно-выразительное средство – лаконизм. В этом изречении отсутствуют какие бы то ни было параллельные фрагменты (рис. 8).

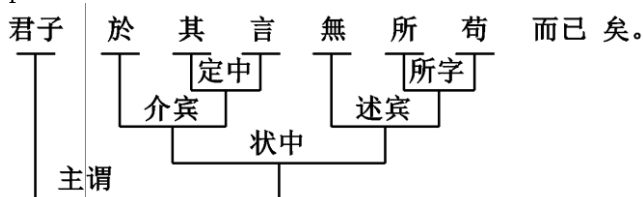


Рис. 8. Структурная схема изречения, к примеру 10

Анализ рисунка 8 позволяет сделать вывод о том, что 而已 и 矣 – это две конечные частицы.

Пример 11. 君者, 舟也, 庶人者, 水也; 水則載舟, 水則覆舟. (《荀子 王制》). Государь подобен лодке, а простые люди – воде. Вода [может] как нести лодку, так и ее опрокинуть.

В этом примере государь сравнивается с лодкой, а простые люди с водой. Маркеры сравнения отсутствуют, поэтому используется такой прием, как метафора. Кроме того, афоризм содержит две пары параллельных предикативных словосочетаний: 君者, 舟也 (дословно: государь является лодкой) и 庶人者,

水也 (простые люди являются водой); 水則載舟 (вода несет лодку) и 水則覆舟 (вода переворачивает лодку). Поэтому изречение построено с использованием параллелизма.

Таким образом, изучаемый фрагмент содержит метафоры и параллельные фрагменты.

Пример 12. 闇主妒賢畏能而滅其功, 罰其忠, 賞其賊, 夫是之謂至闇, 桀紂所以滅也. (《荀子 臣道》). Недальновидный государь завидует талантливым и боится способных, лишает их заслуг, наказывает преданных и награждает предателей. Это как раз и называется полной глупостью. [В этом] заключается

причина, по которой погибли [правители-тираны] Цзе и Чжоу.

Определим параллельные фрагменты этого афоризма с помощью синтаксического анализа (рис. 9).

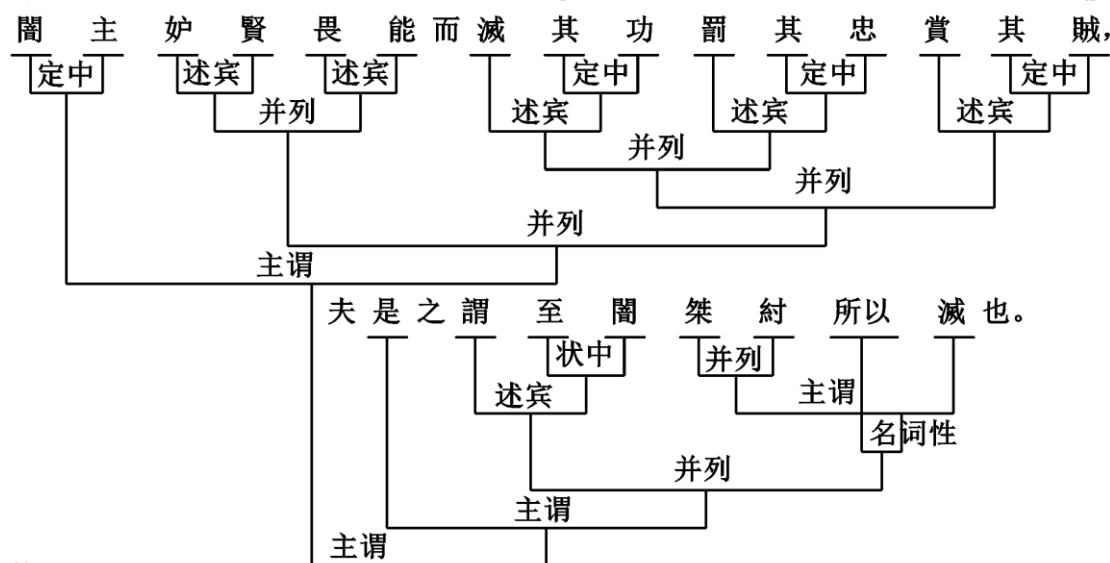


Рис. 9. Структурная схема изречения, к примеру 12

Рисунок 9 показывает, что у рассматриваемого афоризма глобальное подлежащее содержит две группы параллельных глагольно-объектных словосочетаний: а) 妒/賢 (завидовать талантам) параллельно 畏/能 (бояться способных) и б) 滅其功 (уменьшать их заслуги) параллельно 罰其忠 (наказывать за преданность) и 賞其賊 (награждать их предательство). В этих глагольно-объектных словосочетаниях можно увидеть парадокс, так как они идут вразрез со здравым смыслом.

Анализ рисунка 9 говорит о том, что словосочетания 謂至闇 (назвать высшей глупостью) и 桀紂所以滅 (причина, по которой были уничтожены тираны Цзе и Чжоу)

образуют параллельный фрагмент, так как между ними соблюдается перечислительная интонация. Однако эти словосочетания имеют абсолютно разную синтаксическую структуру (одно является глагольным, а второе – субстантивным), поэтому эти фрагменты не имеют отношения к параллелизму.

Таким образом, в этом афоризме используются два изобразительно-выразительных средства: параллелизм и парадокс.

Классификацию афоризмов раннего классического китайского языка по числу изобразительно-выразительных средств, в них использованных, представим в таблице.

Таблица

Классификация афоризмов раннего классического китайского языка по числу изобразительно-выразительных средств, в них использованных

Число тропов и фигур речи	Примеры
1	今人之性惡，必將待師法然後正，得禮義然後治。（《荀子 性惡》） Человек по своей природе злой, поэтому он обязательно нуждается в учителях и законе, чтобы стать добрым. Ему требуется церемониал и долг [справедливость], чтобы установился порядок. Афоризм обладает параллелизмом. 目不能兩視而明，耳不能兩聽而聰。（《荀子 勸學》） Глаза не могут четко видеть, глядя одновременно на два предмета. Уши не могут хорошо слышать, одновременно слушая речи двух человек. Используется то же изобразительное средство. 凡姦臣皆欲順人主之心以取親幸之勢者也。（《韓非子 八姦》） Все коварные сановники являются людьми, которые стремятся следовать желаниям государя, чтобы получить положение его фаворита. Используется то же изобразительное средство.
	當今之時，萬乘之國行仁政，民之悅之，猶解倒懸也。（《孟子 公孫丑上》） В настоящее время если в царстве, способном выставить десять тысяч боевых колесниц, осуществляется гуманное управление, то простые люди радуются этому так, словно их сначала подвесили головами вниз [чтобы пытать], а потом отпустили. Используется сравнение.
2	人無師無法，則其心正其口腹也。（《荀子 榮辱》） Если у человека нет учителей и он не соблюдает закон, то его устремления [определяются] только желудком. Афоризм построен с помощью параллелизма и метафоры. Душа человека сравнивается с его желудком.

Число тропов и фигур речи	Примеры
	人一能之己百之，人十能之己千之。果能此道矣，雖愚必明，雖柔必強。（《禮記 中庸》） Если кто-то овладел чем-либо с первого раза, то я сделаю это сто раз. Если кто-то овладел чем-либо с десятого раза, я повторю [эти же действия] тысячу раз. Если по-настоящему овладеть этим методом, то глупый человек обязательно станет умным, а слабохарактерный – сильным. Используются антитезы и параллелизм.
	天下之人皆不相愛，強必執弱，富必侮貧，貴必敖賤，詐必欺愚。（《墨子 兼愛中》） Если все люди в Поднебесной не будут любить друг друга, то сильный обязательно станет попираť слабого, богатый непременно будет оскорблять бедного, благородный обязательно будет кичиться перед незнатным, а хитрый станет обижать глупого. (Используются те же изобразительные средства, что и в предыдущем примере.)
	愛人利人者，天必福之，惡人賊人者，天必禍之。（《墨子 法儀》） Тех, кто любит других людей и приносит им пользу, небо благодетельствует, а тех, кто питает злобу и ненависть к окружающим, небо покарает. (Используются те же изобразительные средства, что и в предыдущем примере.)
	言人之惡，非所以美己；言人之枉，非所以正己，故君子攻其惡，無攻人之惡。（《孔子家語 顏回》） Говорить дурное про других не является способом украсить себя; сообщать об ошибках окружающих не означает исправлять себя, поэтому благородный муж борется с собственными недостатками и не нападает на дурные качества других людей. (Используются те же изобразительные средства, что и в предыдущем примере.)
	以桀詐堯，譬之若以卵投石，以指撓沸；若赴水火，入焉焦沒耳。（《荀子 議兵》） Если [пытаться] с помощью [методов тирана] Цзе обмануть [образцового государя] Яо, то [результат] можно сравнить с [ситуацией, когда некто] бьет яйцом по скале или помешивает кипяток пальцем, [когда кто-то] прыгает в огонь или воду, после чего сгорает или тонет. Используются сравнения и параллелизм.
	吾譬兼之不可為也，猶挈泰山以超江河也。（《墨子 兼愛下》） Я считаю, что принципа всеобъемлющей любви нельзя придерживаться в точности так же, как невозможно взвалить на себя гору Тайшань и перейти с ней реки Янцзы и Хуанхэ. Используются сравнение и локальный параллелизм.
	以狸致鼠，以冰致蠅，雖工不能。（《呂氏春秋·仲春紀·功名》） Если привлекать мышей с помощью кошки или мух с помощью льда, то не сумеешь [достичь цели], даже если будешь сильно стараться. Афоризм построен с использованием парадокса и параллелизма.
3	為姦利以弊人主，行財貨以事貴重之臣者身尊家富，父子被其澤。（《韓非子 姦劫弑臣》） Что касается сановников, которые получают незаконные доходы и обманывают государя, а также подкупают высокопоставленных особ деньгами и товарами, то они богаты и пользуются уважением, их отцы и дети получают от них [многочисленные] блага. Используются те же изобразительные средства.
	人之生乎地上之無幾何也，譬之猶駟馳而過隙也。（《墨子 兼愛下》） Человек живет в этом мире слишком мало времени, которое можно сравнить с экипажем, запряженным четверкой лошадей и переезжающим через узкую трещину в земле. В основе афоризма лежат литота и сравнение.
	我不以清廉方正奉法，乃以貪污之心枉法以取私利，是猶上高陵之顛，墮峻谿之下而求生，必不幾矣。（《韓非子 姦劫弑臣》） Если я не буду соблюдать закон, опираясь на честность и неподкупность, но стану нарушать [его] и извлекать личную выгоду, будучи жадным и алчным, то это все равно, что встать на вершину высокого холма и спрыгнуть с него в горный ручей, однако захотеть остаться в живых. На это нет никакой надежды. В основе афоризма лежат параллелизм, сравнение и парадокс.
	治國之有法術賞罰，猶若陸行之有犀車良馬也，水行之有輕舟便楫也，乘之者遂得其成。（《韓非子 姦劫弑臣》） В процессе управления государством учение легистов и система поощрений и наказаний – это все равно, что прочный экипаж и добрые кони для того, кто перемещается по суше, или легкое судно и удобные весла для того, кто плывет по воде: использующий их добьется успеха [доберется в нужную точку]. Используются параллелизм глобальный, параллелизм локальный, сравнение
	獄訟繁、倉廩虛、而有以淫侈為俗，則國之傷也若以利劍刺之。（《韓非子 解老》） Если судебные дела часты, закрома пусты, а роскошь и излишества вошли в привычку, то государству причинен такой вред, словно в него вонзили острый меч.

Число тропов и фигур речи	Примеры
4	В основе афоризма лежат параллелизм, сравнение и эпитет. 人知貴生樂安而棄禮義，辟之，是猶欲壽而殞頸也，愚莫大焉。（《荀子 彊國》） Ценить жизнь и радоваться спокойствию, однако отказываться от церемоний и долга – это все равно, что желать прожить долгую жизнь, однако перерезать себе горло. Среди [всевозможных] глупостей нет большей. Используются параллелизм, сравнение, парадокс и гипербола.

Анализ представленной выше таблицы показывает, что число тропов и фигур речи в древнекитайских афоризмах варьируется от одного до четырех.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Большая часть изречений на раннем классическом китайском языке построена с использованием параллелизма, который может быть как локальным, так и глобальным. Параллелизм выходит далеко за рамки изобразительного средства и является основным способом построения афоризмов.

Параллелизм, как правило, дополняется каким-либо одним средством художественной выразительности, в частности, антитезой, сравнением, метафорой, парадоксом, риторическим вопросом или гиперболой.

Изречения, в которых выражается сравнение с помощью маркеров 譬之 и 是猶, могут содержать три или даже четыре средства художественной выразительности, однако одним из них, как правило, является параллелизм.

Афоризмы, построенные без использования параллелизма, достаточно редки.

Таким образом, образность древнекитайских афоризмов достигается за счет одновременного использования двух и более средств художественной выразительности.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Афоризмы Старого Китая / пер. с кит. В. Малявина. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2025. 384 с.
2. Бай Ю., Желтухина М.Р. Аксиологическая диахрония китайских и русских афоризмов: ценности и нормы коммуникативного поведения // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2018. № 2 (30). С. 41–51.
3. Сворцов А.В. Лингвистический анализ избранных фрагментов канонического трактата «Мэн-цзы» : монография. М. : Издательский дом ВКН, 2021. 448 с.
4. 安秉均. 关于孟子的修辞方法 — 比喻[J]. 南阳师范学院学报 (社会科学版), 2005, 4 (2) : 63-66. Ань Бинцзюнь. О средствах художественной выразительности в тексте «Мэн-цзы» – сравнения // Известия Наньянского педагогического университета (Общественные науки). 2005, 4 (2). С. 63–66.
5. 何占涛. 《论语》所用修辞手法简析[J]. 教书育人, 2006: 88-89. Хэ Чжаньтао. Краткий анализ изобразительно-выразительных средств, использованных в «Лунь юе» // Учить знаниям и воспитывать людей. 2006. С. 88–89.
6. 李佐丰. 古代汉语语法学[M]. 北京: 商务印书馆, 2004, 550 页. Ли Цзофэн. Грамматика древнекитайского языка. Пекин : Шанъу иньшугуань, 2004. 550 с.
7. 刘兰英. 中国古代名言警句大辞典[M]. 北京: 商务印书馆, 1997, 1447 页. Лю Ланьин. Большой словарь древнекитайских афоризмов. Пекин : Шанъу иньшугуань, 1997. 1447 с.
8. 彭争铭编译. 中国古代名言警句[M]. 西安: 三秦出版社, 2017, 214 页. Пэн Чжэнмин. Древнекитайские афоризмы. Сиань : Саньцинъ чубаньшэ, 2017. 214 с.
9. 钱厚生. 汉英对照中国古代名言辞典[M]. 南京: 南京大学出版社, 2010, 562 页. Цянь Хоушэн. Словарь древнекитайских афоризмов с переводом на английский язык. Нанкин : Наньцин дасюэ чубаньшэ, 2010. 562 с.
10. 杨剑桥. 古汉语语法讲义[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2010, 355 页. Ян Цзяньцяо. Курс лекций по грамматике древнекитайского языка. Шанхай : Фудань дасюэ чубаньшэ, 2010. 355 с.
11. 乙力. 中国古代名言警句[M]. 西安: 三秦出版社, 2008, 137 页. И Ли. Древнекитайские афоризмы. Сиань : Саньцинъ чубаньшэ, 2008. 137 с.
12. 张玉金. 古代汉语语法学[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010, 407 页. Чжан Юйцзинь. Грамматика древнекитайского языка. Гуанчжоу : Гуандун гаодэн цзяоюй чубаньшэ, 2010. 407 с.

References

1. Malyavin, V.V. (2025) *Aforizmy Starogo Kitaya* [Aphorisms of Old China]. St. Petersburg, Azbuka, Azbuka-Attikus. 384 p. (In Russian)
2. Yu Baj, Zheltuhina M. R. (2018) *Aksiologicheskaya diahroniya kitajskih i russkih aforizmov: cennosti i normy kommunikativnogo povedeniya* [Axiological Diachrony of Chinese and Russian Aphorisms: Values and Norms of Communicative Behavior]. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*. 2(30), 41–51. (In Russian)
3. Skvorcov, A.V. (2021) *Lingvisticheskij analiz izbrannyh fragmentov kanonicheskogo traktata «Men-czy»* [Linguistic Analysis of Selected Fragments from the Canonical Treatise "Mengzi"]. Moscow, Izdatel'skij dom VKN. 448 p. (In Russian)

4. 安秉均. 关于孟子的修辞方法 — 比喻[J]. 南阳师范学院学报 (社会科学版), 2005, 4 (2), 63–66. An, Bingjun (2005) Guanyu Mengzi de xiuci fangfa – biyu [On Mencius' Rhetorical Methods–Metaphor]. *Nanyang shifan xueyuan xuebao (Shehui kexue ban)*. 4 (2), 63–66. (In Chinese)
5. 占涛. 《论语》所用修辞手法简析[J]. 教书育人, 2006: 88–89. He, Zhantao (2006) “Lunyu” suo yong xiuci shoufa jianxi [A Brief Analysis of the Rhetorical Techniques in “The Analects of Confucius”]. *Jiaoshu yuren*, 88–89. (In Chinese)
6. 李佐丰. 古代汉语语法学[M]. 北京: 商务印书馆, 2004, 550 页. Li, Zuofeng (2004) *Gudai hanyu yufaxue* [Ancient Chinese Grammar]. Beijing, Shangwu publ. 550 p. (In Chinese)
7. 刘兰英. 中国古代名言警句大辞典[M]. 北京: 商务印书馆, 1997, 1447 页. Liu, Lanying (1997) *Zhongguo gudai mingyan juanyu da cidian* [A Comprehensive Dictionary of Ancient Chinese Quotes and Aphorisms]. Beijing, Shangwu publ. 1447 p. (In Chinese)
8. 彭争铭 (translator). 中国古代名言警句[M]. 西安: 三秦出版社, 2017, 214 页. Peng, Zhengming (2017) *Zhongguo gudai mingyan jingju* [Ancient Chinese Famous Aphorisms]. Xi'an, San Qin publ. 214 p. (In Chinese)
9. 钱厚生. 汉英对照中国古代名言辞典[M]. 南京: 南京大学出版社, 2010, 562 页. Qian, Housheng (2010) *Hany-ing duizhao Zhongguo gudai mingyan cidian* [A Chinese English Dictionary of Ancient Chinese Aphorisms]. Nanjing, Nanjing daxue publ. 562 p. (In Chinese)
10. 杨剑桥. 古汉语语法讲义[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2010, 355 页. Yang, Jianqiao (2010) *Guhanyu yufa jiangyi* [Lectures on Ancient Chinese Grammar]. Shanghai, Fudan daxue publ. 355 p. (In Chinese)
11. 乙力. 中国古代名言警句[M]. 西安: 三秦出版社, 2008, 137 页. Yi, Li (2008) *Zhongguo gudai mingyan jingju* [Ancient Chinese Famous Aphorisms]. Xi'an, Sanqin publ. 137 p. (In Chinese)
12. 张玉金. 古代汉语语法学[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010, 407 页. Zhang, Yujin (2010) *Gudai hanyu yufaxue* [Ancient Chinese Grammar]. Guangzhou, Guangdong gaodeng jiaoyu chubanshe. 407 p. (In Chinese)

Поступила в редакцию 21.04.2026
Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 811.581'367

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_260.

CLASSIFICATION OF APHORISMS IN EARLY CLASSICAL CHINESE BY THE NUMBER OF EXPRESSIVE MEANS THEY CONTAIN

Arseniy V. Skvortsov¹

*Moscow City Pedagogical University¹
Moscow, Russia*

¹ Dr. of literature, Associate Professor of the Chinese Language Department,
ORCID ID: 0000-0001-6837-8542, tel.: (495) 9192862, e-mail: id.skvortsov2012@yandex.ru

Abstract: This work is devoted to the development of a classification of aphorisms in the early classical Chinese language based on the number of tropes and figures of speech used in them. The scientific novelty of this study lies in the fact that previously, the means of artistic expression were studied independently of each other. As a result of this research, it has been proven that the number of figurative and expressive means in ancient Chinese aphorisms ranges from one to four. In this case, parallelism is usually used as one of the means of artistic expression, which is complemented by antitheses, rhetorical questions, rhetorical exclamations, comparisons, metaphors, hyperboles, paradoxes, and epithets. To find parallel fragments, the structure of aphorisms is studied by using analysis of the immediate constituents.

Key words: classification of phrases in Early Classical Chinese language; tropes and figures of speech in ancient Chinese aphorisms; parallelism; comparison; antithesis; parallel phrases; multi-verb phrases; properties of ancient Chinese aphorisms.

Cite as: Skvortsov, A.V. (2026) Classification of aphorisms in early classical Chinese by the number of expressive means they contain. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 260–269. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_260.

Received 21.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 811.133.1:378.0

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_270.

ФРАНЦУЗСКИЕ КУЛИНАРНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Людмила Валентиновна Скопова¹, Елена Владимировна Ерофеева^{1, 2}

Уральский государственный экономический университет¹
Екатеринбург, Россия

Уральский государственный педагогический университет²
Екатеринбург, Россия

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0001-8452-0406, тел.: (343) 283-1054, e-mail: l-skopova@mail.ru

^{1, 2}Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
доцент кафедры романо-германской филологии, Институт иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0002-8524-8851, тел.: (343) 283-1054, e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru

Аннотация. Работа посвящена усвоению французских фразеологизмов с кулинарным компонентом в рамках профессионально ориентированного обучения студентов специальности «Ресторанное и гостиничное дело» экономического университета. Проблема развития у обучающихся социокультурной компетенции, недостаток знаний иноязычных фразеологических единиц для успешной межкультурной коммуникации поставили задачу разработки специальной методики обучения фразеологизмам. В этом заключается актуальность работы. Предметом исследования являются фразеологизмы французского языка. Объект исследования – процесс обучения французским фразеологизмам с кулинарным компонентом обучающихся ресторанному сервису в неязыковом вузе. Цель исследования – провести отбор кулинарных фразеологических единиц французского языка и разработать учебный модуль, содержащий систему упражнений для активного применения иноязычного материала в речи. Результатом исследования и научной новизной стали отбор французских кулинарных фразеологизмов по тематическому и коммуникативному принципам, и разработка модуля с системой упражнений на основе методической типологии. Предлагаемый модуль может применяться в качестве учебного материала при обучении фразеологии французского языка в различных учебных заведениях, на курсах иностранных языков, а также в рамках повышения квалификации. В качестве вывода отмечается положительная роль специальной методики выполнения системы упражнений, нацеленных на развитие фразеологической компетенции обучающихся и формирование лексического навыка.

Ключевые слова: фразеологические единицы, кулинарный компонент, французский язык, высшая школа, профессионально ориентированный иностранный язык, система упражнений, фразеологическая компетенция.

Для цитирования: Скопова Л.В., Ерофеева Е.В. Французские кулинарные фразеологизмы и особенности их изучения студентами нелингвистического вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 270–275. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_270.

Введение

Процесс обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе нацелен на приобретение молодыми людьми иноязычной коммуникативной компетенции, которая состоит из ряда аспектов: языкового, речевого, учебно-познавательного, социокультурного, компенсаторного [8]. Подготовка специалистов, которые будут работать в сфере сервиса и оказания услуг, предусматривает формирование умений межкультурной

коммуникации, необходимой для понимания культуры, национальных особенностей общения и быта, менталитета представителей других стран. Обучение будущих работников ресторанного и гостиничного дела представляется нам важным и актуальным.

В ходе совершенствования социокультурной компетенции студенты, осваивающие нелингвистические специальности, знакомятся с культурной спецификой (в частности, обычаями, традициями) других народов.

Молодые люди, изучающие ресторанный и гостиничный бизнес, сильно заинтересованы в получении специальных знаний о специфике данной сферы деятельности. Французская кухня славится разнообразием и изысканностью, а знаменитые французские кулинары основали свои высшие школы кулинарного искусства, пропагандирующие достижения национальной кухни.

Во французских кулинарных текстах и словарях представлено огромное количество специальных терминов, а фразеология изобилует единицами (ФЕ), включающими в себя компоненты «еда», «продукты питания» [12]. Ученые, исследующие французскую рекламную продукцию, отметили частое использование фразеологизмов и метафор для привлечения потенциальных клиентов [15].

Изучение французского языка как второго иностранного в лингвистическом вузе характеризуется рядом особенностей: он преподается отдельными специальностями («Гостиничное и ресторанное дело», «Туризм», «Инвент-сервис», «Международный маркетинг»); на старших курсах на него тратится два часа в неделю в течение двух лет. Из-за небольшого количества занятий разрабатываются специальные учебные пособия по указанным дисциплинам. Специфика разработки учебника по профессионально ориентированному французскому языку (для студентов ресторанного сервиса) представлена в исследовании Е.В. Ерофеевой и Л.В. Скоповой. Речь идет о создании учебного пособия, содержащего аутентичные тексты по специальности, снабженные словарями и справочниками, дополненными социокультурной информацией и французскими фразеологизмами, подобранными к изучаемым разговорным темам [19].

Обращение к фразеологии явилось неслучайным. В ходе изучения иноязычных фразеологизмов молодой человек знакомится с предпочтениями носителей иностранного языка и культурными чертами профессиональной сферы деятельности. Студенты, обучающиеся ресторанному делу, практикуются на предприятиях общественного питания, проходят стажировки у известных мастеров-кулинаров из зарубежных стран, поэтому должны уметь общаться на иностранных языках, правильно понимать собеседника и адекватно реагировать на иностранную речь. Часто повара из-за рубежа при приготовлении блюд шутят и употребляют национальные пословицы и поговорки, чтобы создать дружескую рабочую атмосферу. Будущие выпускники сферы ресторанного сервиса нуждаются в активном пользовании ФЕ французского языка, что подтверждает актуальность нашего исследования. В ходе многолетних наблюдений за учебным процессом, анализа статей, посвященных обучению иноязычным фразеологизмам, мы установили недостаточность имеющихся подходов по развитию фразеологической компетенции студентов специальности «Ресторанное дело» на французском языке.

Цель статьи – разработка специальной методики обучения фразеологизмам французского языка с кулинарным компонентом; сбор фактического материала, соответствующего профессиональной тематике изучаемых материалов и их коммуникативной направленности; создание модуля, содержащего систему упражнений, при выполнении которой у молодых людей сформируется лексический навык на основе методической типологии.

Результаты

Вопросами изучения русскоязычных и иноязычных фразеологизмов как аспектов социокультурной компетенции занимались выдающиеся ученые: Ш. Балли, О.С. Ахманова, М.Т. Баранова, В.В. Виноградов, В.В. Гаврилов, А.Г. Назарян, Н.В. Телия, Н.М. Шанский и многие другие. Л.С. Пугачева рассматривала понятие «фразеологическая компетенция». Значение фразеологизмов, отражающих социокультурные особенности стран, отмечается в работах зарубежных лингвистов: I. Chollet, J. Fisiak, J.C. Forget, M. Jovana, N. Ilich, J.M. Robert, M.D. Porée и пр. [18; 20; 21].

По определению Шарля Балли, фразеологизмы представляют собой «сочетания, прочно вошедшие в язык» [3, с. 90]. О.С. Ахманова трактует фразеологизм как «словосочетание, в котором семантическая монолитность довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов, вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова» [2, с. 503]. А.Г. Назарян отмечает, что «фразеологизмы современного французского языка построены преимущественно по синтаксическим моделям свободных (переменных) сочетаний» [11, с. 58]. Термины «ФЕ», «фразеологизм», «фразеологический оборот», «устойчивое сочетание», «идиома», «пословица» и «поговорка» часто употребляются в качестве синонимов, хотя имеют некоторые отличия друг от друга.

В своей работе Ю.В. Степанюк называет проблемы, возникающие при обучении французским античным фразеологизмам, и предлагает ряд упражнений для тренировки их использования в речи. Она пишет, что «при освоении явлений вторичного семиозиса задействуются более сложные когнитивные механизмы» [16, с. 315]. Ею также были проанализированы фразеологические интернационализмы французского языка и их особенности, которые она считала более легкими в плане усвоения [17].

Современные ученые все чаще пишут о необходимости знакомства с культурными особенностями страны изучаемого языка посредством обучения иноязычным фразеологизмам. Многие исследователи занимаются проблемами перевода иноязычных фразеологизмов с цветовым компонентом (колоронимами) (Е.В. Ерофеева [6]; И.В. Решетарова, А.В. Антоненко [14]); с фитонимами (А.А. Ковалева [10]); с компонентами «душа» и «сердце» (О.В. Кобзева, Е.Л. Федорова, Н.А. Чистякова [9]); фразеологических библеизмов (Е.В. Ерофеева, Л.В. Скопова, Э.А. Мкртчян [7]).

О сложностях, возникающих при изучении иноязычных фразеологизмов, говорится в работе Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [5, с. 290]. Эти исследователи предлагают применять дифференцированный подход при отборе учебного материала «на базе методической типологии, предусматривающей градацию трудностей усвоения лексики» [5, с. 291].

В рамках статьи отбор французских кулинарных ФЕ производился на базе профессиональных тем, предлагаемых для чтения, обсуждения, дискуссий и употребления в различных ситуациях общения. Была проведена методическая типологизация выбранных французских кулинарных ФЕ (критерии типологизации – постепенное усложнение их перевода, семантическая релевантность русскоязычных фразеологизмов и степень сложности объяснения соответствий в русском языке).

Отбор ФЕ осуществлен по коммуникативному принципу (обусловлен тематикой разговорных тем). Использование цифровых технологий и искусственного интеллекта позволит в будущем быстрее производить отбор материала и успешнее тестировать обучающихся [1; 4]. Мы разработали учебный модуль, содержащий тщательно отобранные французские кулинарные фразеологизмы. Эти фразеологизмы были распределены по трем уровням сложности; система упражнений построена в соответствии с трудностями семантизации и усвоения фразеологических единиц.

Первый уровень (низкая степень сложности) представлен французскими кулинарными ФЕ, простыми в переводе, имеющими близкие по значению русскоязычные соответствия. К таким фразеологизмам относятся *l'appétit vient en mangeant* (аппетит приходит во время еды); *mettre du fromage dans le piège* (поставить западню); *la poule ne doit pas chanter avant le coq* (не лезь поперед батьки в пекло); *long comme un jour sans pain* (длинный, как день без хлеба); *faire un pot d'adieu* (организовать прощальную пирушку); *mettre tous ses oeufs dans le même panier* (вложить все свои деньги в одно дело, положить в одну корзину); *rouge comme une tomate* (красный как рак, как помидор); *la crème de la crème* (самые сливки, лучшие из лучших); *une tempête dans un verre d'eau* (буря в стакане воды); *jeter de l'huile sur le feu* (подливать масла в огонь); *avoir une faim de loup* (голодный как волк).

Второй уровень (средняя степень сложности) составляют фразеологизмы, перевод составных частей которых иногда может подсказать нахождение релевантного соответствия в русском языке. К ним относятся *petite cuisine agrandit la maison* (конейка рубль бережет); *faire bonne cuisine avec quelqu'un (qn)* (действовать заодно, ладить); *l'hôte et le poisson en trois jours sont poison* (и гость, и рыба через три дня становятся отравой); *à mets de choix, vin de roi* (к лучшему блюду – лучшее вино); *ni lard ni cochon* (ни рыба ни мясо); *du sel sur la nappe, le mal vous attrape* (соль просыпаться не к добру); *tuer la poule aux oeufs d'or* (испортить выгодное дело; тилить сук, на котором сидишь); *entre la poire et le fromage* (за десертом, на закуску); *haut comme trois pommes* (от горшка два вершка); *rester sur sa faim* (остаться неудовлетворенным); *en avoir ras le bol de qn ou qch – en avoir assez* (быть сытым по горло).

Третий уровень (высокая степень сложности) представлен фразеологизмами (идиомами), в которых значение французской ФЕ не вытекает из значения ее составных частей. Часто русскоязычное соответствие французским фразеологизмам, затрагивающим излюбленную тему французов «еда», можно найти совершенно в другой разговорной тематике. Этот факт еще раз доказывает разницу в менталитете, жизненных ценностях и устремлениях различных народов. Были отобраны следующие фразеологизмы: *fonder la cuisine* (зарабатывать на жизнь); *un dur à cuire*

(неповоротливый, тяжелый на подъем); *à pot et à rot* (на короткой ноге); *verser le potage à la seringue* (жадничать, дрожать над каждой каплей); *il lui en cuit* (он раскаивается в этом, оплачивается за это); *cuire au même four* (мирно уживаться); *les carottes sont cuites* (дырка от бублика, морковь сварена); *quand le vin est tiré, il faut le boire* (взялся за гуж – не говори, что не дюж); *avaler des pois gris* (гурман, обжора, расточитель); *jeter du sel sur du lard* (подливать масла в огонь); *venir comme lard au pois* (прийти внезапно); *le repas de la cigogne* (еда не по вкусу; не в коня корм); *faire un repas de brebis* (есть всухомятку); *faire d'un oeuf un boeuf* (делать из мухи слона); *qui casse les oeufs les paie* (сам кашу заварил, сам и расхлебывай); *la faim chasse le loup du bois* (голод не тетка); *battre son beurre* (снимать сливки, брать лучшее); *faire manger à qn la soupe aux poireaux* (заставлять кого-то ждать); *être chargé de cuisine* (быть тучным, породным); *lancer un canard – lancer une fausse nouvelle* (запустить «утку»; распространить ложную информацию, пустить пыль в глаза); *mettre de l'eau dans son vin* (поить на компромисс); *plus il y a de cuisiniers moins la soupe est bonne* (у семи нянек дитя без глаза).

Основная цель модуля состоит в формировании фразеологической компетенции, усвоении иноязычного материала и активном использовании обучающимися подходящих по смыслу французских кулинарных ФЕ в различных ситуациях профессионального общения. Все три уровня фразеологизмов необходимо изучать, применяя систему специальных упражнений: языковых, условно-речевых, практико-речевых и творческих [13]. Если ФЕ первого и второго уровня усваиваются довольно легко, то фразеологизмы третьего уровня требуют прикладывания больших усилий для поиска русскоязычных соответствий, тренировки, запоминания и воспроизведения в речи.

Приведем пример заданий из системы упражнений.

Языковые упражнения (этап введения ФЕ). В скобках обозначен уровень сложности.

1. Выделите в тексте устойчивые выражения (1).
2. Переведите составные элементы французской ФЕ, найдите соответствие в русском языке (1, 2).

Du sel sur la nappe, le mal vous attrape. – Просыпаться соль не к добру.

3. Выберите ФЕ из текста, прочитайте; найдите в словаре ее русскоязычное соответствие (3).

Vivre comme un coq en pâte. – Кататься как сыр в масле.

4. Дополните ФЕ с лакуной, дописав пропущенную часть (1, 2).

Mettre du fromage dans _____. Расставлять западню.

5. Дополните ФЕ с лакуной, выбрав из списка пропущенную часть (3).

Plus il y a de _____ moins la soupe est bonne (pommes de terre, cuisiniers, carottes). У семи нянек дитя без глаза.

6. Соедините французские фразеологизмы из левой колонки с релевантными русскоязычными ФЕ (1, 2, 3):

1. La poule ne doit pas chanter avant le coq	A. Сам заварил кашу, сам и расхлебывай
2. Le repas de la cigogne	B. Не лезь поперед батьки в пекло
3. Qui casse les oeufs les paie	C. Есть всухомятку
4. Faire un repas de brebis	D. Еда не по вкусу. Не в коня корм

Ответы: 1 – B; 2 – D; 3 – A; 4 – C.

Условно-речевые упражнения:

1. Выберите из предлагаемого списка фразеологизмы, максимально соответствующие предлагаемой ситуации.

2. Закончите фразы, подставив подходящие фразеологизмы:

J'ai voulu prendre la parole le premier, mais le chef a dit : « _____ ».

(*La poule ne doit pas chanter avant le coq*).

Mon ami n'aime pas des rencontres inattendues. Il ne faut pas _____.

(*venir comme lard au pois*).

Практико-речевые упражнения:

1. Составьте диалог, употребив изученные ФЕ.

2. Предложите фразеологизмы, соответствующие ситуации.

3. Примите участие в дискуссии по предлагаемой тематике, употребив в своей речи французские кулинарные ФЕ.

Творческие упражнения:

1. Составьте небольшой рассказ, употребив подходящие фразеологизмы.

2. Придумайте ситуации, в которых уместно использовать предложенные ФЕ.

3. Составьте письмо другу, употребив изученные фразеологизмы.

4. Представьте презентацию на определенную тематику и используйте несколько изученных французских кулинарных ФЕ.

5. Найдите в словаре новые французские кулинарные ФЕ и их русскоязычные соответствия. Представьте вашу выборку в виде таблицы и объясните значение ФЕ.

После применения модуля с системой упражнений, которые можно разнообразить и добавлять активные методы обучения, в речевых высказываниях обучаемых стало появляться больше французских фразеологизмов, уместных для той или иной ситуации общения. Обучаемые с интересом выполняли тестовые задания, творческие работы. Поэтапное формирования фразеологической компетенции, акцент на осмысленный поиск русскоязычных соответствий в ходе обучения французскому профессионально ориентированному языку значительно облегчили усвоение сложного материала.

Выводы

Разработанная методика обучения французским фразеологизмам студентов специальности «Ресторанное дело», изучающих французский язык как второй иностранный в нелингвистическом вузе, нацелена на фасилитацию активного усвоения кулинарных ФЕ. Отобранные для этого фразеологизмы были ранжированы по определенным критериям (таким как сложность их семантизации, частотность употребления в

речевых высказываниях и пр.), составлена методическая типология. Предложенный учебный модуль содержит взятые из различных словарей французские кулинарные фразеологизмы и систему упражнений, подобранных по коммуникативному принципу с постепенным усложнением для употребления изученного материала в речи и в творческих заданиях. Поэтапное выполнение упражнений отражает процесс формирования лексического навыка. Как показывает практический опыт, разнообразие заданий, сравнительно-аналитический подход при семантизации фразеологизмов, применение современных активных средств обучения позволяют всем обучающимся успешно справиться с заданиями. Положительные результаты обучения ускоряют развитие фразеологической компетенции, повышают интерес к французскому языку со стороны молодых людей, мотивируют обучающихся к дальнейшему знакомству с социокультурными особенностями французского языка.

Предложенный модуль может быть использован в качестве дополнения к учебным пособиям по французскому языку для обучающихся ресторанному и гостиничному делу, а также при проведении различных курсов французского языка. Исследования в данном направлении не ограничиваются представленной работой и могут быть продолжены с целью более полного изучения тематики французской фразеологии.

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Аттокуров У.Т., Алимamatова Ч.А. Современные методы применения искусственного интеллекта в системе образования Кыргызстана // Цифровые модели и решения. 2025. Т. 4, № 3. С. 68–77. DOI: 10.29141/2949-477X-2025-4-3-5. EDN: ZJGKJG.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М. : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. 576 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика. М. : Изд-во иностранной литературы, 1961. 394 с.
4. Видревич М.Б., Первухина И.В., Туровская М.С. Инновации в высшем образовании: риски использования инструментов искусственного интеллекта // Цифровые модели и решения. 2025. Т. 4, № 4. С. 21–31. DOI: 10.29141/2949-477X-2025-4-4-2. EDN: CWPQIS.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 336 с.
6. Ерофеева Е. В. Социокультурный аспект переосмысления цветообозначений в составе устойчивых словосочетаний современного французского языка // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2020. № 3. С. 28–31. EDN FKDMEG.
7. Ерофеева Е.В. Скопова Л.В., Мкртчян Э.А. Сопоставительный анализ библеизмов во французском, английском и армянском языках // Политическая лингвистика. 2025. № 2(110). С. 233–245. EDN VZFLCG.
8. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
9. Кобзева О.В., Федорова Е.Л., Чистякова Н.А. Семантические универсалии и специфические национальные особенности фразеологических единиц с компонентом «душа» и «сердце» во французском, английском и русском языках // Власть истории – история власти. 2024. Т. 10, № 1 (51). С. 79–87.
10. Ковалева А.А. Фразеологизмы с компонентом-фитонимом на уроках французского языка в средней школе // Новые технологии в обучении иностранным языкам. Сборник материалов XVI Всероссийской научно-практической конференции. Омск : Изд-во Омского гос. ун-та, 2023. С. 81–85.
11. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка. М. : Высшая школа, 1987. 288 с.
12. Новый Большой французско-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак, Л.А. Мурадова и др. ; под ред. В.Г. Гака. М. : Рус. яз.-Медиа, 2005. 1625 с.
13. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Русский язык, 1989. 276 с.
14. Решетарова И.В., Антоненко А.В. Специфика обучения переводу фразеологизмов с компонентом цветообозначения (на материале русского, английского и французского языков) // Языковая политика и

вопросы гуманитарного образования. Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Пенза : Изд-во ПГУ, 2020. С. 185–190.

15. Скопова Л.В. Рекламная печатная продукция Франции в межкультурном контексте // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2023. № 1. С. 66–71. EDN MJJLWG.

16. Степанюк Ю.В. Обучение фразеологии как лингводидактическая проблема (на материала французского языка) // Профессиональное лингвообразование. Материалы шестнадцатой международной научно-практической конференции. Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2022. С. 313–321.

17. Степанюк Ю.В. Роль фразеологических интернационализмов в обучении фразеологии французского языка // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам VIII Международной конференции. М. : Спутник+, 2023. С. 390–399.

18. Chollet I., Robert J. M. Précis. Les expressions idiomatiques. Paris: Cle international, 2024. 240 p.

19. Erofeeva E.V., Skopova L.V. Méthodologie de l'élaboration d'un Manuel de français seconde langue étrangère à visée professionnelle // Филологический класс. 2020. Vol. 25, No. 1. P. 153–163. DOI 10.26170/FK20-01-15. EDN UYJCAC.

20. Forget J. C. Des mots et des tournures. Origine et signification de 400 expressions idiomatiques. Paris, 2012. 522 p.

21. Porée M.D. Le petit livre des expressions idiomatiques. Paris, 2009. 160 p.

References

1. Attokurov, U.T., Alimamatova, Ch.A. (2025) Sovremennyye metody primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme obrazovaniya Kyrgyzstana. *Cifrovye modeli i resheniya*. 4 (3), 68–77. Available from: doi: 10.29141/2949-477X-2025-4-3-5. EDN: ZJGKJG. (In Russian)

2. Ahmanova, O.S. (2004) *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moscow, URSS, Editorial URSS. 576 p. (In Russian)

3. Balli, Sh. (1961) *Francuzskaya stilistika*. Moscow, Izd-vo inostrannoy literatury. 394 p. (In Russian)

4. Vidrevich, M.B., Pervuhina, I.V., Turovskaya, M.S. (2025) Innovatsii v vysshem obrazovanii: riski ispol'zovaniya instrumentov iskusstvennogo intellekta. *Cifrovye modeli i resheniya*. 4 (4), 21–31. Available from: doi: 10.29141/2949-477X-2025-4-4-2. EDN: CWPQIS. (In Russian)

5. Gal'skova, N.D., Gez, N.I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moscow, Akademiya. 336 p. (In Russian)

6. Erofeeva, E.V. (2020) Sociokul'turnyy aspekt pereosmysleniya cvetooboznachenij v sostave ustojchivyykh slovosochetaniy sovremennogo francuzskogo yazyka. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. (3), 28–31. EDN FKDMEG. (In Russian)

7. Erofeeva, E.V. Skopova, L.V., Mkrtchyan, E.A. (2025) Sopostavitel'nyy analiz bibleizmov vo francuzskom, anglijskom i armyanskoy yazykah. *Politicheskaya lingvistika*. 2 (110), 233–245. EDN VZFLCG. (In Russian)

8. Zimnyaya, I.A. (2012) Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. *Inostrannyye yazyki v shkole*. (6), 2–10. Available from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=374609997> (accessed 13.02.2026). (In Russian)

9. Kobzeva, O.V., Fedorova, E.L., Chistyakova, N.A. (2024) Semanticheskie universalii i specificheskie nacional'nye osobennosti frazeologicheskikh edinic s komponentom «dusha» i «serdce» vo francuzskom, anglijskom i russkom yazykah. *Vlast' istorii – istoriya vlasti*. 1 (51), 79–87. (In Russian)

10. Kovaleva, A.A. (2023) Frazeologizmy s komponentom-fitonimom na urokah francuzskogo yazyka v sredney shkole. In: *Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam. Sbornik materialov XVI Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Omsk, Izd-vo Omskogo gos. un-ta, p. 81–85. (In Russian)

11. Nazaryan, A.G. (1987) *Frazeologiya sovremennogo francuzskogo yazyka*. Moscow, Vysshaya shkola. 288 p. (In Russian)

12. Gak, V.G., Muradova, L.A. et al. (2005) *Novyy Bol'shoj francuzsko-russkiy frazeologicheskij slovar'*. Moscow, Rus. yaz.-Media, 2005. HH. 1625 s. (In Russian)

13. Passov, E.I. (1989) *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. Moscow, Russkiy yazyk. 276 p. (In Russian)

14. Reshetarova, I.V., Antonenko, A.V. (2020) Specifika obucheniya perevodu frazeologizmov s komponentom cvetooboznacheniya (na materiale russkogo, anglijskogo i francuzskogo yazykov). In: *Yazykovaya politika i voprosy gumanitarnogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh statej po materialam IV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Penza: Izd-vo PGU, p. 185–190. (In Russian)

15. Skopova, L.V. (2023) Reklamnaya pechatnaya produkcija Francii v mezhekul'turnom kontekste. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. (1), 66–71. EDN MJJLWG. (In Russian)

16. Stepanyuk, Yu.V. (2022) Obuchenie frazeologii kak lingvodidakticheskaya problema (na materiala francuzskogo yazyka). In: *Professional'noe lingvoobrazovanie. Materialy shestnadcatoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nizhniy Novgorod, NIU RANHiGS, p. 313–321. (In Russian)

17. Stepanyuk, Yu.V. (2023) Rol' frazeologicheskikh internacionalizmov v obuchenii frazeologii francuzskogo yazyka. In: *Yazyk i dejstvitel'nost'. Nauchnye chteniya na kafedre romanskikh yazykov im. V. G. Gaka. Sbornik statej po itogam VIII Mezhdunarodnoy konferencii*. Moscow, Sputnik+, p. 390–399. (In Russian)

18. Chollet, I., Robert, J.M. (2024) *Précis. Les expressions idiomatiques*. Paris, Cle international. 240 p. (in French)

19. Erofeeva, E.V., Skopova, L.V. (2020) Méthodologie de l'élaboration d'un Manuel de français seconde langue étrangère à visée professionnelle. *Filologicheskij klass*. 25 (1), 153–163. Available from: doi: 10.26170/FK20-01-15. EDN UYJCAC. (In English)

20. Forget, J.C. (2012) *Des mots et des tournures. Origine et signification de 400 expressions idiomatiques*. Paris. 522 p. (In French)

21. Porée, M.D. (2009) *Le petit livre des expressions idiomatiques*. Paris. 160 p. (In French)

Поступила в редакцию 29.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 811.133.1:378.0

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_270.

**FRENCH CULINARY PHRASEOLOGICAL UNITS AND THEIR STUDY
BY STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

Ludmila V. Skopova¹, Elena V. Erofeeva^{1, 2}

*Ural State University of Economics¹
Ekaterinburg, Russia*

*Ural State Pedagogical University²
Ekaterinburg, Russia*

¹*Cand. Pedagog. Sci., Docent of the Department of Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0001-8452-0406, tel.: (343) 283-1054, e-mail: l-skopova@mail.ru*

²*Cand. Philol. Sci., Docent of the Department of Foreign Languages,
Docent of the Department o, Romano-Germanic Philology, Institute of Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0002-8524-8851, tel.: (343) 283-1054, e-mail: e.v.erofeeva@yandex.ru*

Abstract. The work is devoted to the assimilation of French phraseological units with a culinary component as part of the professional-oriented training of students in the field of restaurant and hotel business at an economic university. The problem of developing students' sociocultural competence and the lack of knowledge about foreign phraseological units for successful intercultural communication, have led to the development of a special methodology for teaching phraseological units. This is the relevance of the work. The subject of the study is the phraseological units of the French language. The object of the study is the process of teaching French phraseological units with a culinary component to students of restaurant service at a non-linguistic university. The purpose of the study is to select culinary phraseological units of the French language and develop a training module containing a system of exercises for the active use of foreign language material in speech. The research resulted in the selection of French culinary idioms based on thematic and communicative principles, and the development of a module with an exercise system based on methodological typology. The proposed module can be used as a teaching tool for teaching French idioms in various educational institutions, foreign language courses, and professional development programs. As a conclusion, the article highlights the positive role of a special methodology for performing a system of exercises aimed at developing students' phraseological competence and forming their lexical skills.

Key words: phraseological units, culinary component, French language, higher education, professionally oriented foreign language, exercise system, phraseological competence.

Cite as: Skopova, L. V., Erofeeva, E.V. (2026) French culinary phraseological units and their study by students of a non-linguistic university. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 270–275. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_270.

Received 29.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.14:001:81

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_276.

РАСШИРЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ВИДЕОКОНТЕНТА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Марина Владимировна Самойлова¹

*Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации¹
Воронеж, Россия*

¹Старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков,
ORCID ID: 0009-0009-2557-7707, e-mail: marinaver79@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка проанализировать возможность увеличения разговорного тезауруса обучающихся при изучении основ русского жестового языка. Доступные видеоресурсы рассматриваются как один из ключевых инструментов в процессе изучения лексической составляющей указанного языка. Проанализированы возможность интегрирования различных видеоматериалов в образовательный процесс и их положительное влияние на заинтересованность обучающихся и желание дальнейшего саморазвития в области русского жестового языка. Обоснована эффективность динамического видеоформата изучения лексики данного языка. Акцент сделан на практических методиках и техниках работы с видеоконтентом, позволяющим обращать внимание на мимику говорящего, его настроение и контекст общения в целом. Рассмотрена возможность использования отобранных методических техник практического использования названного контента при одновременном расширении собственного лексического минимума. В ходе обзора стало ясно, что динамический видеоформат превосходит по многим параметрам традиционные способы расширения тезауруса с помощью словарей. Делается вывод о перспективности внедрения просмотра видеоконтента в процесс изучения лексических основ русского жестового языка.

Ключевые слова: изучение, жестовый язык, решение, коммуникативные задачи, взаимодействие, особенности слуха, освоение, лексический минимум, грамматический минимум, расширение, словарный запас, видеоресурс, видеоконтент, эффективность, запоминание жестов, немануальный компонент, контекстуальность, видеословарь.

Для цитирования: Самойлова М.В. Расширение словарного запаса русского жестового языка при помощи видеоконтента: лингводидактический аспект // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 276–279. DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_276.

Введение

Русский жестовый язык – это самостоятельная лингвистическая система, используемая для общения людьми с нарушениями функции слуха. После внесения поправки в Федеральный закон от 30 декабря 2012 г. данный язык получил официальный статус «языка общения при нарушении слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка Российской Федерации» [10]. Иными словами, государство взяло на себя ответственность за обеспечение социальных, экономических и правовых мер реабилитации и абилитации инвалидов по слуху. В настоящее время, согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, в России насчитывается около 12–13 миллионов людей с особенностями слуха, которые используют русский жестовый язык как полноценное средство коммуникации [2]. Следует отметить, что не все люди, сталкивающиеся с проблемами со слухом, оформляют инвалидность. На самом деле в Российской Федерации гораздо больше индивидов,

применяющих указанный язык как основной язык общения.

В качестве меры социальной защиты указанной категории можно назвать предоставление гражданам государством бесплатного сурдопереводчика для решения инвалидами по слуху коммуникативных задач, касающихся использования государственного языка [3]. До 2021 г. норма работы переводчика за счет государственного бюджета в год на человека составляла 40 часов. Сейчас глухим и слабослышащим предоставляется переводчик, который может работать от 84 до 240 часов в год (в зависимости от степени глухоты и слабослышания). На практике это незначительное количество часов, поскольку человек – существо социальное и его жизнь невозможна без общения. В некоторых регионах России органами местного самоуправления вопрос нехватки переводчиков и малого количества часов, оплачиваемых из средств госбюджета, был решен путем предоставления инвалидам по слуху доступа к социальной службе помощи по телефону. Онлайн-переводчик

не устраняет все проблемы коммуникации, но помогает в экстренных случаях. К сожалению, такой проект является пилотным и не работает круглосуточно из-за нехватки квалифицированных переводчиков с русского жестового языка [4; 7].

Начиная с 2016 г. в образовательных организациях Министерства внутренних дел (МВД) Российской Федерации идет подготовка специалистов, владеющих основами русского жестового языка. Согласно приказу МВД России, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, сотрудники полиции, взаимодействующие с гражданами страны, должны знать основы русского жестового языка, чтобы коммуницировать с людьми, имеющими особенности слуха, быстро и четко решать профессиональные задачи, оказывать инвалидам по слуху необходимую помощь [5; 6].

Русский жестовый язык – это живая, динамичная лингвистическая система; самостоятельный язык, обладающий лексическим наполнением, отличающийся от звукового русского языка особыми синтаксическими и грамматическими нормами. Как и любой язык, он постоянно развивается, меняется: увеличивается количество жестов, трансформируется форма последних. Изучение основ русского жестового языка полицией предполагает освоение лексического и грамматического минимума, необходимого для решения поставленных профессиональных задач. В данной работе будет рассмотрен вариант расширения словарного запаса обучающихся путем использования видеоресурсов.

Результаты

Русский жестовый язык обладает уникальной визуально-пространственной природой. Информация передается не только движением рук, но и мимикой, позой говорящего. Каждый жест – это целостный образ, в котором важны четкость исполнения, конфигурация рук, место исполнения, движение. Уникальность каждого жеста кроется именно в его целостности. В силу этого обстоятельства видеоформат при освоении жестов наиболее удобен обучающемуся. Применение видеоконтента при изучении основ русского жестового языка позволяет решить несколько критических задач и наглядно воссоздать компоненты.

1. Передачи движения. Жест состоит из конфигурации руки, места исполнения и, что самое важное, характера движения. Текстовые словари передают данную информацию, но только видео позволяет увидеть скорость, направление, резкость или плавность жеста.

2. Немануальный. Мимика говорящего, наклон головы или корпуса могут играть решающую роль в формировании жеста. Видео фиксирует данные нюансы (их невозможно передать посредством текста).

3. Контекстуальности. В текстовых словарях жесты описаны каждый по отдельности. В видеоформате жесты представлены не изолированно, а в составе словосочетаний или предложений, что позволяет понять правила грамматики и порядка слов в русском жестовом языке.

Внедряя просмотр видеоресурсов, выступающих в качестве инструмента расширения словарного запаса обучающихся, в свою практику, педагогу важно учитывать, что эффективность запоминания жестов зависит от характера и наполнения видео (нужно выбирать разные, нетривиальные, неоднозначные сюжеты). При этом следует принимать во внимание несколько принципиально важных моментов.

1. Разработанные видеословари и специализированные курсы для желающих выучить русский жестовый

язык представляют классическое эталонное исполнение жестов (это база, необходимая для понимания литературной нормы языка). Скорость видео можно замедлить, чтобы изучить жест с разных ракурсов (это облегчит восприятие и повторение за диктором). При этом видеоконтента может быть ресурс Spreadthesign (доступен в интернет-браузере; есть приложение на Android и iPhone), содержащий более 14 тысяч жестов и выражений [8]. На сайте Центра образования глухих и жестового языка им. Г.Л. Зайцевой представлен в онлайн-формате «Словарь русского жестового языка», разработанный совместно с ПАО «Сбербанк». В этом словаре содержится большое количество слов, расположенных в алфавитном порядке; есть строка поиска нужного слова, наиболее употребительные фразы, а также тесты на знание дактиля и жестов для индивидуальной проверки обучающихся [1].

2. Блоги и социальные сети позволяют просматривать видео носителей русского жестового языка (глухих и слабослышащих блогеров). Это один из способов выучить современный сленг, региональные диалекты и бытовые жесты, которые редко попадают в словари и официальные учебники.

3. Просмотр и перевод новостных программ или специализированных медиапроектов для глухих и слабослышащих позволяют освоить официально-деловую и научную лексику. На интернет-ресурсах можно найти региональные и международные новостные программы с сурдопереводом, а также передачи, посвященные политике, экономике и культуре Российской Федерации и прочих стран мира.

4. Просмотр жестового пения носителей указанного языка, театральных постановок, видеоклипов на современные песни, также сделанных этими носителями, способствует расширению словарного запаса. В ходе знакомства с художественным контентом язык обогащается метафорами, эпитетами и более сложными образными жестами. Московский Театр Мимики и Жеста – первый в мире и единственный в России профессиональный театр, в котором играют глухие актеры, – предоставляет богатый материал для изучения экспрессивной лексики. Спектакли данного театра поражают выразительностью жестового языка, пластичностью актерского состава. Отрывки из спектаклей и проектов театра можно найти на интернет-ресурсах (например, [9]).

При использовании видеоресурсов в качестве инструмента расширения словарного запаса недостаточно просто пассивно просматривать их для запоминания жестов. Методика работы с видеоконтентом включает в себя некоторые техники:

1. Shadowing («теневой повтор»). Она используется при изучении звуковых иностранных языков. Демонстрирует положительный эффект при изучении русского жестового языка. Данная техника подразумевает повторение жестов максимально синхронно с говорящим. Таким образом обучающийся не только запоминает жест, но и тренирует мышечную память, артикуляцию жеста.

2. Техника работы со скоростью воспроизведения жестов. Современные возможности воспроизведения видео позволяют замедлять его до максимально удобной скорости, что обеспечивает возможность разбора дактильных слов или многокомпонентных жестов, которые в реальном темпе могут выглядеть как единое смазанное движение и быть непонятными обучающимся.

3. Анализ видеосюжета без помощи субтитров. Такая техника дает возможность уловить общий смысл,

характер и настроение видеосюжета, а также помогает сосредоточиться на мимике говорящего и других экстралингвистических факторах, влияющих на понимание слов собеседника. После просмотра можно обратиться к субтитрам. Это даст возможность выделить незнакомые жесты и зафиксировать их с целью дальнейшего изучения и употребления.

4. Создание собственных видеозаметок. После обнаружения нового жеста обучающийся сам записывает себя на видео. Просмотр и сравнение жеста-оригинала и жеста, который исполнил сам, помогают обнаружить недостатки в воспроизведении жеста, ошибки в позиционировании рук или выражении лица.

5. Использование контекста для расширения словарного запаса. Многозначность жестов создает определенные трудности при освоении и понимании русского жестового языка. Один и тот же знак может иметь разные значения в зависимости от обстоятельств. Видеоресурсы позволяют увидеть, как меняется жест в различных ситуациях общения. Например, при изучении видео на темы «Медицина» и «Спорт» можно заметить, как специфическая терминология встраивается в структуру языка, следовательно, появляется шанс быстрее запомнить тематические группы жестов.

Выводы

Результаты проведенной аналитической работы позволяют утверждать, что видеоконтент – это мост между теоретическим знанием структуры русского жестового языка и живым общением. В настоящее время видеоконтент является не просто вспомогательным, а основным инструментом изучения и совершенствования русского жестового языка. В эпоху цифровизации видеоконтент становится ключевым ресурсом, позволяющим выйти за рамки базового уровня освоения указанного языка и воспринять все многообразие жестовой речи. Регулярный просмотр материалов, созданных носителями указанного языка, использование специализированных видеословарей и активное повторение дают возможность обучающимся не только расширить словарный запас, но и сделать жестовую речь более естественной, беглой и понятной. В изучении русского жестового языка глаза – это «главные уши», а видео – бесконечный источник знаний.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Видеословарь русского жестового языка. URL: <https://signflow.ru/> (дата обращения: 26.04.2026).
2. Глухота и потеря слуха // Всемирная организация здравоохранения. 2026. URL: <https://who.int> (дата обращения: 10.05.2026).
3. ГОСТ Р 57636-2024. Услуги по переводу русского жестового языка. Основные положения : национальный стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 19 февраля 2024 г. № 239-ст : взамен ГОСТ Р 57636-2017 / разработан Федеральным государственным бюджетным учреждением «Российский институт стандартизации». М. : Стандартинформ, 2024. IV, 18 с. Римская цифра нужна?
4. КГОУ «Центр социальной поддержки населения по району имени Лазо». URL: <https://lazo.mszn27.ru> (дата обращения: 29.04.2026).
5. Приказ МВД России, Минобрнауки России от 15 июня 2015 г. № 681/587 «Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации» (действующая редакция). URL: <https://mvd.consultant.ru/documents/1055233> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Приказ МВД России, Минобрнауки России № 365/497 от 7 июня 2017 г. «О внесении изменения в пункт 2 приказа МВД России, Минобрнауки России от 15 июня 2015 г. № 681/587 “Об объеме владения навыками русского жестового языка сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации, замещающими отдельные должности в органах внутренних дел Российской Федерации”» (действующая редакция). URL: <https://mvd.consultant.ru/documents/1056303> (дата обращения: 10.05.2026).
7. Самойлова М.В. Внедрение принципов мнемотехники в процесс изучения русского жестового языка // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (306). С. 209–213. DOI: 10.47438/2309-7078_2025_1_209
8. Словарь русского жестового языка. URL: <https://spreadthesign.ru/> (дата обращения: 26.04.2026).
9. Театр Мимики и Жеста. URL: <https://teatrmig.ru/> (дата обращения: 26.04.2026).
10. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», часть вторая в ред. Федерального закона от 30 декабря 2012 г. № 296-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/?ysclid=mq80f51fxq441704029 (дата обращения: 11.05.2026).

References

1. *Videoslovar' russkogo zhestovogo yazyka* [Video dictionary of the Russian sign language]. Available from: <https://signflow.ru/> [Accessed 26th April 2026]. (In Russian)
2. *Gluhota i poterja sluha. Vsemirnaja organizacija zdravooohranenija* (2026) [Deafness and hearing loss // World Health Organization]. Available from: <https://who.int> [Accessed 10th May 2026].
3. *GOST R 57636-2024 (2024) Uslugi po perevodu russkogo zhestovogo yazyka. Osnovnye polozheniya* [GOST R 57636-2024. Russian sign language translation services. Main provisions]. Moscow, Standartinform publ. 18 p. (In Russian)
4. *KGOU «Centr social'noj podderzhki naselenija po rajonu imeni Lazo»* ("Center for Social population support in the area named Lazo") [KGOU "Center for social support of the population in the district named after Lazo"]. Available from: URL: <https://lazo.mszn27.ru> [Accessed 29th April 2026].
5. *Prikaz MVD Rossii, Minobrnauki Rossii ot 15 ijunja 2015 g. № 681/587 «Ob ob'eme vladenija navykami russkogo zhestovogo jazyka sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii, zameshhajushimi otel'nye dolzhnosti v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii»* (deystvujushhaja redakcija) [Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ministry of Education and Science of Russia of June 15, 2015 No. 681/587

"On the amount of Russian sign language skills by employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation, filling certain positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation" (current version)]. Available from: <https://mvd.consultant.ru/documents/1055233> [Accessed 10th May 2026]. (In Russian)

6. Prikaz MVD Rossii, Minobrnauki Rossii № 365/497 ot 7 ijunja 2017 g. «O vnesenii izmenenija v punkt 2 prikaza MVD Rossii, Minobrnauki Rossii ot 15 ijunja 2015 g. № 681/587 «Ob ob'eme vladenija navykami russkogo zhestovogo jazyka sotrudnikami organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii, zameshajushimi otдел'nye dolzhnosti v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii» (deystvujushhaja redakcija) [Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ministry of Education and Science of Russia No. 365/497 dated June 7, 2017 "On amending paragraph 2 of Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Ministry of Education and Science of Russia dated June 15, 2015 No. 681/587 "On the scope of proficiency in Russian sign language by employees of internal affairs bodies" Affairs of the Russian Federation, filling certain positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation" (current version)]. Available from: <https://mvd.consultant.ru/documents/1056303> [Accessed 10th May 2026]. (In Russian)

7. Samojlova, M.V. (2025) Vnedrenie principov mnemotekhniki v process izucheniya russkogo zhestovogo yazyka [Implementing the principles of mnemonics in the process of learning Russian Sign Language]. *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. (1), 209–213. Available from: doi: 10.47438/2309-7078_2025_1_209 (In Russian)

8. Slovar' russkogo zhestovogo yazyka [Dictionary of Russian sign language]. Available from: <https://spreadthesign.ru/> [Accessed 26th April 2026]. (In Russian)

9. *Teatr Mimiki i Zhesta* [Theater of Facial Expressions and Gestures]. Available from: <https://teatrmig.ru/about/performances/> [Accessed 26th April 2026]. (In Russian)

10. Federal'nyj zakon ot 24 nojabrja 1995 g. № 181-FZ «O social'noj zashhite invalidov v Rossijskoj Federacii» (deystvujushhaja redakcija) [Federal Law of November 24, 1995 No. 181-FZ "On social protection of disabled people in the Russian Federation" (current version)]. Available from: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/?ysclid=mq80f51fxq441704029 [Accessed 11th May 2026]. (In Russian)

Поступила в редакцию 14.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.14:001:81

DOI 10.47438/2309-7078_2026_2_276

EXPANDING THE VOCABULARY OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE THROUGH VIDEO CONTENT: LINGUISTIC AND DIDACTIC ASPECTS

Marina V. Samoilova¹

*Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia¹
Voronezh, Russia*

¹Senior Lecturer of the Department of Russian and Foreign Languages,
ORCID: 0009-0009-2557-7707
tel.: 89518751533, e-mail: marinaver79@mail.ru

Abstract. The article attempts to analyze the possibility of increasing the conversational thesaurus of students when learning the basics of Russian Sign Language. The available video resources are considered as one of the key tools in the process of learning the lexical component of Russian Sign Language. The possibility of integrating various video materials into the educational process and their positive impact on students' interest and desire for further self-development in the field of Russian Sign Language has been analyzed. This paper substantiates the effectiveness of the dynamic video format for learning the vocabulary of Russian Sign Language. Special attention is paid to practical methods and techniques in working with video content, which allows you to pay attention to the speaker's facial expressions, mood, and the overall context of the communication situation. The conducted experimental study examines the possibility of using selected methodological techniques for practical use of video content in expanding one's own lexical minimum. The conducted experimental work shows the superiority of the dynamic video format over the traditional method of expanding the thesaurus using dictionaries. The prospects of introducing video content into the process of learning the lexical foundations of the Russian Sign Language are confirmed.

Key words: study, sign language, solution, communicative tasks, interaction, hearing features, mastering, lexical minimum, grammatical minimum, expansion, vocabulary, video resource, video content, efficiency, memorization of gestures, non-manual component, contextuality, video dictionary.

Cite as: Samoilova, M.V. (2026) Expanding the vocabulary of Russian sign language through video content: linguistic and didactic aspects. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 276–279. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_276.

Received 14.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 378.16

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_280.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК. РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКУМ»: ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Светлана Владимировна Полозова¹, Лилия Александровна Хрячкова²,
Евгений Анатольевич Чигирин³

Воронежский государственный университет инженерных технологий^{1, 2, 3}
Воронеж, Россия

¹Старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0001-5101-5390, тел.: (473) 255-38-48, e-mail: svetl.polozova@gmail.com

²Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0002-2979-142X, тел.: (473) 255-38-48, e-mail: azucena14@yandex.ru

³Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков,
заведующий кафедрой иностранных языков,
ORCID ID: 0000-0001-7653-7873, тел.: (473) 255-38-48, e-mail: chigirin_e@rambler.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается учебное пособие «Немецкий язык. Речевой практикум» и обосновывается его актуальность для языковой подготовки студентов неязыковых вузов. Анализируются основные принципы разработки учебников и учебных пособий по иностранному языку. Подробно описываются структура уроков и система заданий, направленных на формирование, развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности. Новизна работы состоит в адаптивности пособия к разным уровням подготовки обучающихся и форматам обучения. Выделяются основные преимущества разработанного пособия, подтвержденные в ходе его апробации в учебном процессе. Определяются перспективы совершенствования содержания пособия с учетом интеграции цифровых технологий.

Ключевые слова: немецкий язык, коммуникативная компетенция, учебное пособие, речевой практикум, требования, принципы разработки, задания.

Для цитирования: Полозова С.В., Хрячкова Л.А., Чигирин Е.А. Учебное пособие «Немецкий язык. Речевой практикум»: принципы разработки и результаты апробации в учебном процессе // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 280–284. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_280.

Введение

В настоящее время остро ощущается недостаточность количества учебной литературы по немецкому языку в неязыковых вузах, что определяет необходимость создания учебников и учебных пособий, соответствующих актуальным требованиям к качеству подготовки будущих специалистов и уровню их иноязычной коммуникативной компетенции. Как верно отмечает Р.А. Гейзерская, «важным компонентом изучения иностранного языка является достаточное методическое обеспечение этого процесса, в первую очередь – учебниками и учебными пособиями» [2, с. 63].

Зачастую существующие учебники и учебные пособия не учитывают специфику языковой подготовки в технических вузах, характеризуются устаревшим содержанием и недостаточной коммуникативной

направленностью, что не соответствует реальным целям межкультурной коммуникации. Отсутствие качественных, методически грамотно организованных и коммуникативно ориентированных учебных пособий значительно затрудняет достижение запланированных результатов обучения, снижает мотивацию обучающихся и ограничивает возможности преподавателей, касающиеся реализации современных образовательных технологий. Следовательно, актуальность нашего исследования не подлежит сомнению.

Цели статьи – теоретическое обоснование, практическая разработка и анализ результатов применения на занятиях учебного пособия «Немецкий язык. Речевой практикум» (Deutsch. Übungen zur Sprachpraxis). Для достижения поставленной цели были определены задачи:

1) детально изучить основные требования к проектированию учебно-методических материалов по иностранному языку для неязыковых вузов;

2) выявить и систематизировать принципы отбора языкового материала и организации содержания учебного пособия;

3) разработать структуру и тематическое наполнение уроков с учетом коммуникативного и дифференцированного подходов;

4) апробировать разработанное пособие в учебном процессе и оценить его эффективность.

Теоретической базой исследования послужили работы [1–3; 5; 7; 10], в которых авторы выделяют основные принципы создания учебников и учебных пособий по иностранному языку и описывают личный практический опыт их разработки и применения.

Во время исследования использовались методы: теоретический анализ педагогической и методической литературы; сравнительно-сопоставительный анализ существующих учебных пособий; проектирования; эмпирические – наблюдение, анкетирование, оценка результатов учебной деятельности обучающихся.

Результаты

Учебное пособие «Немецкий язык. Речевой практикум», созданное коллективом авторов кафедры иностранных языков Воронежского государственного университета инженерных технологий (ВГУИТ), предназначено для студентов первых и вторых курсов всех направлений подготовки бакалавриата и специалитета и направлено на развитие их коммуникативных и общекультурных компетенций. На этапе разработки данного учебного пособия авторами были учтены и последовательно применены основные принципы создания учебной литературы по иностранному языку:

1) соответствие рабочей программе дисциплины и государственным стандартам обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов;

2) системность содержания и структуры учебных материалов;

3) актуальность и тщательный отбор языкового материала и коммуникативно-речевых ситуаций;

4) методически грамотная тематическая организация и структурирование учебных материалов;

5) коммуникативная направленность и вариативность указанных материалов.

Первый принцип отражен в основной цели пособия, которая заключается в развитии необходимого и достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся в соответствии со стандартами иноязычной подготовки, определенными во ФГОС ВО для неязыковых вузов. Выпускник технического вуза должен быть «способен к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [8].

Согласно утвержденной кафедрой иностранных языков ВГУИТ рабочей программе, дисциплины в пособии в виде отдельных уроков (Lektionen) содержат темы:

1) Ich stelle mich und meine Familie vor («Я и моя семья»);

2) Studium und Ausbildung. Hochschulbildung («Образование в жизни современного человека»);

3) Hervorragende Erfinder, Wissenschaftler und Forscher («Выдающиеся деятели России и стран изучаемого языка»);

4) Deutschsprachige Länder («Страны изучаемого языка»);

5) Fremdsprachen in unserem Leben («Роль иностранного языка в будущей профессиональной деятельности бакалавра»);

6) Gesunde Lebensweise («Здоровый образ жизни»);

7) Umweltprobleme («Проблемы современного мира»);

8) Schlüssel zum Beruf («Моя будущая профессия»);

9) Bewerbung («Трудоустройство») [6].

В пособие также включено приложение, включающее в себе слова, выражения и фразы, используемые в немецком языке для осуществления различных коммуникативных намерений (представления, выражения просьбы, извинения, совета, согласия, несогласия, запроса информации и т. п.).

Авторы рассматриваемого пособия в полной мере разделяют мнение исследователей О.Н. Лихачевой и Л.Б. Темниковой о том, что «системность должна пронизывать содержание и структуру учебного материала, типологию упражнений, их последовательность и преемственность, а также приемы и методы обучения, с помощью которых достигаются учебные цели» [5, с. 271]. В соответствии с принципом системности каждый урок в пособии представляет собой комплекс разнообразных заданий, направленных на формирование, развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности с акцентом на говорение.

Уроки структурированы единообразно: в каждом представлен список активной лексики по изучаемой теме, предтекстовые задания, способствующие ее усвоению и закреплению и подготавливающие обучающихся к работе с текстами и диалогами, тексты соответствующей тематики и послетекстовые задания по всем видам речевой деятельности.

Структура каждого урока выстроена по принципам «от простого к сложному» и «от рецепции к продукции». Предтекстовые задания направлены на введение и закрепление лексики, активизацию фоновых знаний, привлечение внимания к предлагаемой теме. Представлены такие виды заданий, как ответы на вопросы (Beantworten Sie folgende Fragen), сопоставление (Was passt zusammen?), заполнение пропусков (Füllen Sie die Lücken aus), комментирование высказываний известных людей (Äußern Sie Ihre Meinung über die vorgelegten Urteile), составление предложений (Bildern Sie die Sätze mit folgenden Wörtern). Затем предполагается работа с аутентичными текстами и диалогами из немецкоязычных источников. Даны задания, призванные проверить глубину понимания основного содержания, деталей, степень получения определенной информации (Wie passen die Aussagen zum Text? / Versuchen Sie das Problem zu erklären / Geben Sie kurz den Inhalt des Textes wieder / Wählen Sie den passenden Untertitel für jeden Abschnitt des Textes). Послетекстовые задания посвящены развитию продуктивных умений – обсуждению полученной из текста информации; выражению собственного мнения, оценки, отношения (Diskutieren Sie mit Ihrem Partner/Ihrer Partnerin zum Thema ... / Sind die Aussagen richtig oder falsch? / Führen Sie Ihre eigenen Argumente für ... an / Formulieren Sie kurze Aussagen über ...). Предлагаются ролевые игры (Spielen Sie nach Rollen Dialoge zur folgenden Situation), проектные задания (Finden Sie die notwendigen Informationen und schreiben Sie einen Kurzbericht über ...), квизы (Testen Sie Ihr Wissen im Quiz). Здесь же приводятся задания, при выполнении которых совершенствуются навыки аудирования и письма. Такая последовательность помогает обучающимся не только усвоить языковой материал, но и осознанно применять его в коммуникативных целях.

Особое внимание при подготовке пособия было уделено актуальности и тщательному отбору языкового материала и коммуникативно-речевых ситуаций, так как соблюдение этого принципа отвечает современным требованиям к формированию иноязычной коммуникативной компетенции (наличие последней позволяет обучающимся успешно участвовать в реальной межкультурной коммуникации). При освоении аутентичного языкового материала обучающиеся могут увидеть естественные формы функционирования языка. Поскольку сегодня актуально изучение естественного современного иностранного языка, основными критериями отбора языкового материала стали его частотность и употребительность, семантическая и словообразовательная ценность, стилистическая нейтральность и функциональность.

Поскольку пособие имеет коммуникативную направленность, основной акцент в нем сделан на заданиях проблемного и интерактивного характера: «Выскажите свое мнение» (Äußern Sie Ihre Meinung), «Приведите аргументы за или против» (Führen Sie Ihre eigenen Argumente dafür oder dagegen an), «Составьте диалоги в рамках предложенной ситуации общения» (Bilden Sie Dialoge zur folgenden Situation), «Обсудите с одноклассниками предлагаемую тему» (Besprechen Sie das vorgeschlagene Thema mit Ihren Mitstudenten) и т. п. В связи с этим в пособии нет чисто грамматических упражнений, но все же грамматические явления изучаются на примерах, текстах и заданиях, т. е. опосредованно, через контекст.

Авторы пособия сделали акцент на вариативности учебных материалов, так как знание языка у студентов неязыковых вузов неоднородно. В каждом уроке есть задания как базового уровня, направленные на освоение релевантного теме лексико-грамматического материала, так и продвинутого; последние предполагают применение творческого подхода, различных источников информации; принятие оригинальных решений коммуникативных задач. «Наличие разноуровневых упражнений позволяет преподавателю сформировать свою систему подачи учебного материала, варьируя количество, объем и последовательность выполняемых упражнений» [10, с. 140], что позволяет преподавателю использовать пособие гибко и с учетом различных учебных ситуаций: наличия в одной группе студентов с разным уровнем подготовки; необходимости организовывать учебный процесс в очном, дистанционном или смешанном формате; проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Учебное пособие может быть применено во время как аудиторных групповых или индивидуальных занятий под руководством преподавателя, так и самостоятельной внеаудиторной работы студентов.

Пособие было апробировано в учебном процессе на кафедре иностранных языков ВГУИТ в 2021–2025 гг. в группах студентов бакалавриата и специалитета всех направлений подготовки, реализуемых в университете. В ходе апробации осуществлялось наблюдение за учебной деятельностью студентов, анализировалась успешность выполнения заданий, проводились опросы с целью выявления уровня удовлетворенности учебными материалами, а также проводился сравнительный анализ результатов входного и промежуточного контроля [4]. Эти результаты показали: работа с пособием способствовала повышению мотивации обучающихся к изучению немецкого языка, что, по мнению авторов,

объясняется актуальностью материалов и интерактивным характером заданий. Был отмечен определенный прогресс в формировании продуктивных речевых умений (говорения, письма) у студентов. Выполнение заданий, содержащихся в пособии, способствовало развитию навыков самостоятельной работы обучающихся с аутентичными текстами и цифровыми ресурсами на немецком языке. Преподаватели немецкого языка, рецензировавшие пособие и использовавшие его на своих практических занятиях, отметили хорошую методическую организацию учебных материалов и удобство их применения.

В процессе апробации речевого практикума также были выявлены аспекты, не учтенные авторами пособия на этапе проектирования. Современные технологии обуславливают необходимость увеличения цифрового сопровождения книги (к элементам этого сопровождения относятся видеоматериалы, интерактивные задания, онлайн-тесты). В настоящее время цифровые технологии не только расширили доступ к информации, но и изменили способы ее восприятия, поэтому имеет смысл говорить о перспективе включения в уроки пособия нелинейных текстов (графиков, диаграмм, схем, таблиц, инфографики). «Их преимущество – в наглядности и способности быстро представлять крупные информационные массивы» [9 с. 213]. Кроме того, следует включить в пособие творческие задания и кейсы. На основании этих выводов авторы планируют существенно доработать второе издание пособия, дополнить его.

Выводы

Результаты апробации пособия подтверждают научную и методическую обоснованность авторской концепции, положенной в основу книги. Реализованные при ее написании принципы отбора и структурирования учебного материала обеспечивают целостное формирование способности и готовности обучающихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение. Коммуникативная направленность, аутентичность материалов и интерактивный характер заданий способствуют переходу обучающихся от пассивного усвоения правил к активному использованию языка в реальных ситуациях межкультурного взаимодействия. Принцип дифференциации и вариативности заданий позволяет успешно адаптировать пособие к группам, которые характеризуются неоднородным уровнем языковой подготовки, а также использовать его в рамках различных форматов обучения. В перспективе дидактический потенциал пособия может быть увеличен за счет интеграции мультимедийных компонентов и интерактивных модулей.

Таким образом, учебное пособие «Немецкий язык. Речевой практикум», созданное с учетом современных требований ФГОС ВО к языковой подготовке обучающихся технических вузов, является актуальным и имеет большую практическую значимость (выступает эффективным средством формирования необходимого и достаточного уровня иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов).

Конфликт интересов

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Блинова Г.А., Федорова И.А. К вопросу о создании учебного пособия по английскому языку для студентов-бакалавров неязыковых специальностей // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции, Курск, 14 мая 2018 года. Курск : Курский государственный медицинский университет, 2018. С. 416–421.
2. Гейзерская Р.А. Из опыта составления учебного пособия по английскому языку для будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства // Успехи современной науки. 2017. Т. 1, № 1. С. 63–66.
3. Дрюченко А.А., Воронкова И.С., Ковалевская Я.А. Принципы разработки учебного пособия для студентов неязыкового вуза (на примере «Речевого практикума по английскому языку») // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (291). С. 99–102. DOI 10.47438/2309-7078_2021_2_99.
4. Козыренко Е.В., Полозова С.В., Хрячкова Л.А. Мониторинг учебных достижений как инструмент повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Материалы LXIII Отчетной научной конференции преподавателей и научных сотрудников ВГУИТ за 2024 год : в 3 ч. Часть 3 / под ред. О.С. Корнеевой; Воронеж. гос. ун-т инж. технол. Воронеж : ВГУИТ, 2025. С. 58.
5. Лихачева О.Н., Темникова Л.Б. Особенности разработки учебного пособия по английскому языку с использованием кубановедческого компонента для студентов неязыковых вузов // Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2015. № 5. С. 270–275.
6. Немецкий язык. Речевой практикум : учеб. пособие / Е.А. Чигирин, Л.А. Хрячкова, М.В. Попова [и др.]; Воронеж. гос. ун-т инж. технол. Воронеж : ВГУИТ, 2021. 143 с.
7. Полозова С.В., Козыренко Е.В., Кошеварова И.Б. Особенности организации учебного пособия «Речевого практикум» с учетом требований ФГОС ВО // Материалы LIX Отчетной научной конференции преподавателей и научных сотрудников ВГУИТ за 2020 год : в 3 ч. Часть 3 / под ред. О.С. Корнеевой ; Воронеж. гос. ун-т инж. технол. Воронеж : ВГУИТ, 2021. С. 74.
8. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 04.04.2026).
9. Чигирин Е.А., Чигирин Т.Ю. Дидактический потенциал нелинейных текстов в обучении иностранным языкам // Проблемы практической подготовки студентов: материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж : ВГУИТ, 2026. С. 212–215.
10. Шарейко И.Л. К вопросу о создании учебных пособий по английскому языку в высшей школе // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе : материалы III Республиканской научно-практической конференции (с международным участием), Минск, 31 января 2019 года / редколлегия: А.Э. Черенда [и др.]. Минск : Белорусский государственный университет, 2019. С. 137–141.

References

1. Blinova, G.A., Fedorova, I.A. (2018) On the issue of creating an English textbook for undergraduate students in non-linguistic specialties. In: *Methods of Teaching Foreign Languages and Russian as a Foreign Language: Traditions and Innovations: Collection of Materials of the III International Scientific and Methodological Online Conference*. Kursk, Russia. Kursk, Kursk State Medical University publ. 416-421. (In Russian)
2. Geizerskaya, R.A. (2017) *Iz opyta sostavleniya uchebnogo posobiya po angliiskomu yazyku dlya budushchikh spetsialistov v sfere turizma i gostepriimstva* [From the experience of compiling an English textbook for future specialists in the field of tourism and hospitality]. *Uspekhi sovremennoi nauki*. 1 (1), 63–66. (In Russian)
3. Dryuchenko, A.A., Voronkova, I.S., Kovalevskaya, Ya.A. (2021) Printsipy razrabotki uchebnogo posobiya dlya studentov neyazykovogo vuza (na primere "Rechevogo praktikuma po angliiskomu yazyku") [Principles of writing a textbook for students of a non-linguistic university (by the example of "LET'S SPEAK ENGLISH")]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2(291). pp. 99–102. Available from: doi:10.47438/2309-7078_2021_2_99. (In Russian)
4. Kozyrenko, E.V., Polozova, S.V., Khryachkova, L.A. (2025) [Monitoring academic achievements as a tool for improving the effectiveness of foreign language teaching in a non-linguistic university. In: Korneeva, O.S. (ed.) *Proceedings of the LXIII reporting scientific conference of VSUET teachers and researchers for 2024. In 3 parts*. Part 3. Voronezh, State University of Engineering Technologies publ. 58. (In Russian)
5. Likhacheva, O.N., Temnikova, L.B. (2015) *Osobennosti razrabotki uchebnogo posobiya po angliiskomu yazyku s ispol'zovaniem kubanovedcheskogo komponenta dlya studentov neyazykovykh vuzov* [Peculiarities of developing an English textbook using a Kuban studies component for students of non-linguistic universities]. *Elektronnyi setevoi politematicheskii zhurnal "Nauchnye trudy KubGTU"*. (5). 270–275. (In Russian)
6. Chigirin, E.A., Khryachkova, L.A., Popova, M.V. et al. (2021) *Nemetskii yazyk. Rechevoi praktikum: ucheb. posobie* [German. Speech practice: a textbook] (2021). Voronezh, Voronezh State University of Engineering Technologies publ. 143 p. (In Russian)
7. Polozova, S.V., Kozyrenko, E.V., Koshevarova, I.B. (2021) Features of the organization of the textbook "Speech practice" taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education In: Korneeva, O.S. (ed.) *Proceedings of the 69th annual scientific conference of VSUET faculty and researchers for 2020: In 3 parts. Part 3*. Voronezh, Voronezh State University of Engineering Technologies publ. 74 p. (In Russian)

8. *Portal federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education. Available from: <https://fgosvo.ru/> (accessed: 04.04.2026). (In Russian)

9. Chigirin, E.A., Chigirina, T.Yu. (2026) The didactic potential of nonlinear texts in teaching foreign languages. In: *Problems of practical training of students: materials of the XXIII All-Russian scientific and practical conference*. Voronezh, Voronezh State University of Engineering Technologies publ., 212–215. (In Russian)

10. Shareiko, I.L. (2019) On the issue of creating English textbooks in higher education institutions. In: *Problems of linguistic education in a non-linguistic university: Proceedings of the III Republican scientific and practical conference (with international participation)*. Minsk: Belarusian State University publ., 137–141. (In Russian)

Поступила в редакцию 28.04.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 378.16

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_280.

THE TEXTBOOK “GERMAN. SPEECH PRACTICE”: PRINCIPLES OF DEVELOPMENT AND RESULTS OF APPROBATION IN THE EDUCATIONAL PROCESSES

Svetlana V. Polozova¹, Liliya A. Khryachkova², Evgenii A. Chigirin³

*Voronezh State University of Engineering Technologies^{1, 2, 3}
Voronezh, Russia*

¹Senior Teacher of the Department of Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0001-5101-5390, tel.: (473) 255-38-48, e-mail: svetl.polozova@gmail.com

²Cand. Philol. Sci., Docent of the Department of Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0002-2979-142X, tel.: (473) 255-38-48, e-mail: azucena14@yandex.ru

³Cand. Philol. Sci., Docent of the Department of Foreign Languages,
Head of the Department of Foreign Languages,
ORCID ID: 0000-0001-7653-7873, tel.: (473) 255-38-48, e-mail: chigirin_e@rambler.ru

Abstract. The article examines the textbook “German. Speech practice” and justifies its relevance for language training of students at non-linguistic universities. The key principles of the development of foreign language textbooks are analyzed. The structure of lessons and the system of assignments aimed at forming, developing, and improving all types of speech activity are described in detail. The novelty of the work lies in the adaptability of the textbook to different levels of student preparation and various teaching formats. The main advantages of the developed textbook, confirmed during its pilot testing in the educational process, are highlighted. The prospects for improving the textbook content through the integration of digital technologies are determined.

Key words: German, communicative competence, textbook, speech practice, requirements, principles of development, assignments.

Cite as: Polozova, S.V., Khryachkova, L.A., Chigirin, E.A. (2026) The textbook “German. Speech practice”: principles of development and results of approbation in the educational process. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 280–284. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_280.

Received 28.04.2026

Accepted 30.06.2026

Научная статья

УДК 81

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_285

ДЕТСКИЕ АНТРОПОНИМЫ В ПРОЗЕ М.А. ШОЛОХОВА О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Ольга Игоревна Яковлева¹

Тюменский государственный университет¹
Тюмень, Россия

¹Аспирант института социально-гуманитарных наук,
ORCID ID: 0009-0004-0282-9901, e-mail: yakovleva.tmn@yandex.ru

Аннотация. В статье с учетом имеющейся научной литературы, посвященной изучению антропонимов в художественных текстах М.А. Шолохова, впервые проводится комплексный анализ детских антропонимов военной прозы писателя на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях. Рассматриваются состав детского антропонимикона, формулы именований детей, проводятся параллели с реальным именем. Озвучивается причина отсутствия имен младенцев в системе персонажей. Результаты анализа свидетельствуют о том, что в детской антропонимии военной прозы М.А. Шолохова преобладают диминутивы; личные имена собственные детей вводятся в текст писателем в моменты ностальгии бойцов по малой родине. Словообразовательные варианты имени писатель использует, чтобы показать отношение персонажа-взрослого к персонажу-ребенку. Изменение формулы именования оказывается стилистически важным элементом художественного повествования. М.А. Шолохов учитывает семантику антропонима. Делается вывод, что несколько детских антропонимов связаны с биографией писателя. Все вышеперечисленное указывает на то, что сужение материала исследования до группы антропонимов, выделенных по возрастному признаку, позволяет расширить знания об антропонимии писателя.

Ключевые слова: Шолохов М., антропоним, детский антропоним, поэтоним, антропонимикон, личное имя собственное, «Они сражались за Родину», «Судьба человека», «Наука ненависти», военная проза.

Для цитирования: Яковлева О.И. Детские антропонимы в прозе М.А. Шолохова о Великой Отечественной войне // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 285–290. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_285.

Введение

В 1960–1970-х гг. филологи (В.В. Громова, С.Н. Семанов, М.В. Горбаневский и др.) обратили внимание на богатство шолоховского антропонимикона. Многие годы в центре внимания ученых находились антропонимы «Донских рассказов», романов «Тихий Дон» и «Поднятая целина». В начале 2000-х гг. в научное поле лингвистов и литературоведов попали антропонимы из военной прозы М.А. Шолохова.

Великую Отечественную войну писатель показал в рассказах «Наука ненависти», «Судьба человека», главах романа «Они сражались за Родину». Н.К. Фролов первым осветил тему номинаций персонажей рассказа «Судьба человека» [9]. Э.Ф. Кондюрина отметила символичность фамилий героев [4]. В аллегоричности имени и фамилии героя рассказа убедился Лю Ядин [7]. С.А. Ефремов рассмотрел имена героев с позиции национально-культурной традиции [2]. Н.В. Кайзер-Данилова и О.И. Каюмова провели системный анализ

антропонимов рассказа «Судьба человека» [3]. Антропонимическое пространство рассказа «Наука ненависти» было описано О.И. Яковлевой и Н.В. Кайзер-Даниловой [15]. На сегодняшний день отсутствует комплексное исследование антропонимии романа «Они сражались за Родину», но ее встречаются в работах Н.В. Корниенко [5], Е.А. Шириной [10], О.Г. Курячей [6]; семантический потенциал антропонимов романа рассматривается О.И. Яковлевой, С.А. Скуридиной [16].

Как мы видим, несмотря на обилие научных работ, посвященных творчеству М.А. Шолохова, комплексного анализа детских антропонимов военной прозы данного писателя нет. Детским именам уделяется незначительное внимание, хотя они, как и любой оним текста, являются авторским штрихом, несущим определенное значение в раскрытии художественного замысла писателя.

Таким образом, целью нашего исследования является комплексный анализ детских антропонимов военной прозы М.А. Шолохова на лингвистическом и экстралингвистическом уровнях, осуществленный в рамках изучения антропонимикона данной прозы. Основные задачи, которые решаются в ходе указанной работы: рассмотрение детских антропонимов с точки зрения формы, содержания и определение их роли в тексте.

Результаты

Антропонимикон военной прозы М.А. Шолохова представлен мужскими, женскими и детскими именами собственными. Детский антропонимикон военной прозы М.А. Шолохова включает семь личных имен собственных и их варианты. Детские антропонимы составляют 10 % от общего количества имен вымышленных персонажей (ср.: мужские имена – 74 %). Небольшая доля детских имен в антропонимиконе объясняется идейным замыслом – показать характер русского солдата в борьбе с фашистами. Внимание писателя фокусируется на описании жизни солдата в довоенное время, в разгар войны и после разгрома врага. В связи с этим детские имена оказываются на периферии. Писатель открыто говорил о своих планах относительно романа «Они сражались за Родину»: «Солдат наш показал себя в дни Отечественной войны героем. О русском солдате, о его доблести, о его суворовских качествах известно миру. Но эта война показала нашего солдата в совершенно ином свете. Я хочу раскрыть в романе новые качества советского воина, которые так возвысили его в эту войну» [14, с. 525].

Среди детских антропонимов обнаруживаются такие имена, как *Толька*, *Настенька*, *Олюшка* – антропонимы родных детей Андрея Соколова, *Ванюшка* – личное имя приемного сына Андрея Соколова (рассказ «Судьба человека»); *Николенька* – имя сына Николая Стрельцова, *Наташка* – имя дочери Ивана Звягинцева, *Машутка* – имя дочери Павла Некрасова (главы из романа «Они сражались за Родину»). Как видим, детские имена взяты из реального русского антропонимикона, что продиктовано реализмом – направлением, в котором работал писатель. Дети героев М.А. Шолохова носят подчеркнуто центральные, ядерные имена русской культуры.

По количеству компонентов в формуле именования все детские личные имена собственные являются однокомпонентными, что соответствует общепринятой норме (к детям принято обращаться только по имени, без других идентификаторов). Примечательно, что образы всех персонажей-детей сугубо положительные: «отличники» *Машутка*, *Анатолий*, *Олюшка* и *Настенька*, любознательный *Николенька*, шустрый *Ванюшка*, «сердцем ласковая» *Наташка*.

В детской антропонимии военной прозы М.А. Шолохова преобладают диминутивы – личные имена собственные с финалями *-ка*, *-шка*, *-утка*, *-юшка*, *-енька*. Таких имен насчитывается девять: *Ванюшка*, *Олюшка*, *Настенька*, *Толька*, *Машутка*, *Наташка*, *Николашка*, *Николенька*, *Коленка*. Наряду с диминутивами встречаются две сокращенные формы личных имен собственных (*Ваня*, *Коля*), полное имя (*Анатолий*) и пейоратив (*Толька*).

В военной прозе М.А. Шолохова дети, как правило, ассоциируются с домом и семьей. Все названные

персонажи – родные дети бойцов Красной армии. Исключением стал только *Ванюшка*, но Андрей Соколов относится к нему как к родному сыну.

Детский антропонимикон военной прозы, в отличие от остальных художественных текстов писателя, ограничен именами детей, подростков, юношей и девушек и не включает в себя имена младенцев. Это объясняется отсутствием последних в системе персонажей. Для М.А. Шолохова введение в текст образа младенца на войне – это крайняя мера воздействия на читателя. Писатель и публицист использовал этот образ в особых случаях. Так, в статье «Не уйти палачам от суда народов!» (1951) можно прочитать: «... на корейской земле лежит истерзанная осколками трумэновской авиабомбы молодая корейская мать. Одежда ее в крови. Мертвую грудь ее сосет осиротевший ребенок...» [12, с. 206]. В этой статье, напечатанной в газете «Правда», писатель осуждал американское правительство за нападение на Северную Корею. Художественные тексты о Великой Отечественной войне, как мы писали выше, написаны с другой целью – показать исключительные качества русского солдата.

В антропонимиконе выявляется вариативность личных имен собственных. Замена антропонима на его вариант зависит от ситуации и может использоваться для того, чтобы выразить чувства, например проявить ласку: «Наклонился я к нему, тихонько спрашиваю: “Ванюшка, а ты знаешь, кто я такой?” Он и спросил, как выдохнул: “Кто?” Я ему и говорю так же тихо: “Я – твой отец”» [11, с. 333]. Смена формы личного имени собственного с качественной на сокращенную – это следствие проявления недоверия ребенка к незнакомцу: «А вы откуда знаете, дядя, что меня *Ваней* зовут?» [11, с. 333].

В одной семье ребенка могут называть по-разному. Такая вариативность отражает отношение к нему каждого члена семьи. Мама Коли Стрельцова не питает теплых чувств к мальчику и называет его сокращенной формой имени: «*Коля*! Да как же ты смеешь обращаться к дяде на “ты”? Сейчас же извинись, негодный мальчишка!» [11, с. 57]. Бабушка, наоборот, любит проводить время с внуком и души в нем не чает: «Ох, *Коленка*! Ну, почему же не может? Рябыми все могут быть, никому не заказано» [11, с. 55]. Отец так же тепло относится к сыну: «Разыщи *Николашку* и напойте с ним навозных червей» [11, с. 63].

В прозе М.А. Шолохова, посвященной Великой Отечественной войне, примечательна трансформация имени старшего сына Андрея Соколова *Анатолия*. Называя полным именем своего шестнадцатилетнего сына, герой не только делает акцент на том, что он старший из детей, но и выражает гордость за него, проявляет уважение: «Старшенький, *Анатолий*, оказался таким способным к математике, что про него даже в центральной газете писали. Откуда у него проявился такой огромный талант к этой науке, я и сам, браток, не знаю» [11, с. 306]. Эмоциональным потрясением обусловлен выбор для взрослого сына качественного имени, характерного для обозначения маленьких детей и подростков: «Подшел я к гробу. Мой сын лежит и не мой... Только в уголках губ так навеки и осталась смешинка прежнего сынишки, *Тольки*, какого я когда-то знал...» [11, с. 331–332]. Изменение полного имени на его качественную форму в данном случае передает

боль утраты Андреем Соколовым последнего на земле родного человека, потерю смысла жизни. Андрей Соколов мечтал незадолго до гибели сына снова обрести дом: «И начались у меня по ночам старики-мечтания: как война кончится, как я сына женю и сам при молодых жить буду, плотничать и внучат нянчить» [11, с. 331]. Фашисты забрали у него эту мечту. М.А. Шолохов через историю Соколова показывает трагедию многих семей, в которые не вернулись дети с войны. Для родителей дети всегда остаются детьми – это еще одна из причин выбора квалитативного имени для ребенка в анализируемых произведениях.

Исследователи детских имен романа «Тихий Дон» М.А. Шолохова отмечали, что в текстах писателя «с изменением возрастного статуса автоматически меняется формула его именования» [1, с. 58]. Такое явление мы находим и в военной прозе писателя. На протяжении всего рассказа «Судьба человека» автор именует старшего сына главного героя личным именем собственным, и только после смерти происходит смена формулы именования: «Подполковник подошёл ко мне и тихо говорит: “Мужайся, отец! Твой сын, капитан Соколов, убит сегодня на батарее...”» [11, с. 331]. Появление формулы, включающей звание военнослужащего, указывает на изменение статуса персонажа. Анатолий за годы войны сам стал военнообязанным и отправился защищать Родину. К концу войны сын-подросток, когда-то провожавший на войну отца, возмужал и занял более высокий статус в военной иерархии, чем его отец, имеющий звание рядового. Таким образом, обнаруживается связь антропонима с временным континуумом рассказа.

Имена детей в военной прозе М.А. Шолохова связаны с воспоминаниями. Мысли о тех, кто остался в тылу, были постоянными спутниками солдата. С трепетом ждал он вестей с малой родины, приближал победу и жил надеждой на скорое возвращение домой. Разлука с родными была невыносима. Она мучает и героя романа «Они сражались за Родину» Павла Некрасова: «У меня ведь четверо детишек, и вот, понимаешь, год их не видел и позабыл, какие они из себя... Позабыл то есть, какие они обличьем... Глаза ихние смутно так представляю, а все остальное – как сквозь туман... Иной раз ночью, когда боя нет, до того мучаюсь, хочу ясно их вспомнить, – нет, не получается! Даже потом меня прошибет, а все равно не могу их точно вообразить, да и шабаш! Главное, старшенькую, Машутку, и ту толком не вспомню, а ведь ей пятнадцатый годок... Смышсленная такая, первой отличницей в школе училась...» [11, с. 262]. Здесь имя ребенка цементирует образ дочери и не дает ему исчезнуть из воспоминания отца.

В рассказе «Судьба человека» имена детей так же возникают, когда Андрей Соколов предаётся воспоминаниям: «Провожали меня все четверо моих: Ирина, Анатолий и дочери – Настенька и Олюшка» [11, с. 307].

Имена Ванюшка и Коленька относятся как к хронотопу «здесь и сейчас», так и к категории «воспоминание». Антропоним Коленька в довоенных главах романа «Они сражались за Родину» принадлежит действующему персонажу, но в военных главах является частью воспоминания отца Коленьки. Личное имя собственное Ванюшка переходит из настоящего времени в

прошлое (возникает при изложении воспоминания о первой встрече Соколова и Ванюшки и их жизни до встречи с рассказчиком) и обратно в настоящее время. Этот переход связан с особенностью повествования («рассказ в рассказе»).

Безантропонимные номинации детей также отсылают героев к воспоминаниям о доме. Например, герой романа «Они сражались за Родину» вспоминает сына, увидев похожего на него мальчика: «Около ветряной мельницы босой белоголовый мальчик, лет семи, пас гусей, он подбежал поближе к дороге, остановился, чуть шевеля румяными губами, восхищенно рассматривая проходивших мимо красноармейцев. Николай пристально посмотрел на него и в изумлении широко раскрыл глаза: до чего же похож! Такие же, как у старшего сынишки, широко поставленные голубые глаза, такие же льняные волосы... Неуловимое сходство было и в чертах лица и во всей небольшой плотно сбитой фигурке. Где-то он теперь, его маленький, бесконечно родной *Николенька Стрельцов*? Захотелось еще раз взглянуть на мальчика, так разительно похожего на сына, но Николай сдержался: перед боем не нужны ему воспоминания, от которых размякает сердце» [11, с. 129].

Стиль писателя виден и в рассказе «Наука ненависти». Увидев чужого ребенка, герой вспоминает своего: «Она лежала в помятой картофельной ботве, маленькая девочка, почти ребенок, а вокруг лежали залитые кровью ученические тетради и учебники... а учебник этот мне знаком. *Моя дочь* тоже училась в пятом классе» [11, с. 13]. Таким образом, у героев военной прозы М.А. Шолохова незнакомые дети ассоциируются со своими.

В романе «Они сражались за Родину» Иван Звягинцев называет дочкой незнакомую девушку и сравнивает ее со своей родной дочерью: «Ему почему-то снова стало жаль эту небольшую, выбивавшуюся из последних сил девушку, и он сначала отвлеченно подумал: “Вот и *моя Наташка* лет через шесть такая же будет: дуренькая с лица, а сердцем ласковая...” – а потом, напрасно стараясь придать своему голосу твердость и привычную мужскую властность, с передышками проговорил: – Ты вот что, *дочка*... Ты брось меня, не мучайся... Я сам...» [11, с. 227]. В этом эпизоде детское имя, возникшее в воспоминании солдата-отца, дополняется образом будущего («Вот и *моя Наташка* лет через шесть такая же будет»).

Обращает на себя внимание семантика личного имени *Николай* (греческое личное имя *Nikolaos*; от *nikē* – «победа» и *laos* – «народ») [8, с. 208], которым назван сын Николай Стрельцов. Иными словами, ребенок является *Николаем Николаевичем*: он воплощает в себе образ всех детей победителей. Война отобрала у молодых детство, поэтому победа отцов для них свята и она по праву передается им по наследству. В финале рассказа «Судьба человека» в словах рассказчика слышится голос самого писателя: «И хотелось бы думать, что этот русский человек, человек неслышимой воли, выдюжит и около отцовского плеча вырастет тот, который, повзрослев, сможет все вытерпеть, все преодолеть на своем пути, если к этому позовет Родина» [11, с. 197–198]. Андрей Соколов уже вырастил настоящим защитником старшего сына, поэтому читатель

не сомневается, что и Ванюшка станет достойным сыном своего отца.

Исключительный героизм подрастающего поколения встречается и на страницах романа «Они сражались за Родину». Он продемонстрирован на примере юной санитарки: «За короткие минуты просветления, вспышками озарявшего сознание, Звягинцев пока еще не успел по-настоящему осмыслить всей бедственности своего положения, не успел пожалеть себя, а девушку пожалел, сокрушенно думая: «Дите, совсем дите! Ей бы дома с книжками в десятый класс бегать, всякую алгебру с арифметикой учить, а она тут под невыносимым огнем страсть терпит, надрыла животик, таская нашего брата...» [11, с. 226].

Детский антропоним указывает на глубину личной трагедии героя. Маленький *Коля* назван в честь отца, что свидетельствует о прежней любви супругов Стрельцовых. Тем сильнее чувствуется горе мужчины, от которого ушла жена. Иван Звягинцев утешает товарища: «Главное – дети у тебя есть. Дети, брат, сейчас – главная штука. В них самый корень жизни, я так понимаю. Им придется налаживать порушенную жизнь, война-то разыгралась нешуточная» [11, с. 101]. В этих словах отражена позиция автора. Николай Стрельцов и Андрей Соколов по разным причинам лишены женской заботы, но у них есть сыновья, а значит и будущее. В плену Андрея Соколова называют *русс Иваном*, что также находит связь с именем его приемного сына – *Ванюшка (Иван)*.

М.А. Шолохов не только в творчестве, но и в жизни придавал большое значение имени собственному. *Светланка, Светлячок, Светик, Светляк, Светий, Светочка, Светлана, Света* – такие варианты именования дочери

засвидетельствованы в письмах писателя жене [12, с. 23–88].

Обнаруживается связь некоторых фактов биографии писателя с антропонимикой его военной прозы. Так, младшую дочь М.А. Шолохова звали Марией. Это имя встречается на страницах романа «Они сражались за Родину»: *Машуткой (Мария)* зовут дочь одного солдата. Именем своей матери *Анастасии* писатель назвал дочь главного героя рассказа «Судьба человека». *Настенька (Анастасия)*, дочь Соколова, была убита при следующих обстоятельствах: «... в июне сорок второго года немцы бомбили авиазавод и одна тяжелая бомба попала прямо в мою хатенку. Ирина и дочери как раз были дома...» [11, с. 329]. Похожей смертью погибла мать писателя: Анастасия Даниловна была смертельно ранена осколком разорвавшейся бомбы, упавшей во двор ее дома. Меньшее, что мог сделать сын в память о матери, – увековечить ее имя в своем рассказе.

Выводы

Многоуровневый анализ детских антропонимов позволил расширить имеющиеся представления о системе персонажей военной прозы М.А. Шолохова. Антропонимы дополняют детские образы, наделяют их глубиной и помогают раскрыть идейный замысел художественных текстов выдающегося писателя XX в. Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод о перспективности комплексного исследования женского и мужского антропонимикона художественных текстов М.А. Шолохова, посвященных Великой Отечественной войне.

Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Библиографический список

1. Данилова Н.В., Фролов Н.К. Именования детей, подростков, юношей и девушек в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон» (тезисы) // Ономастика Поволжья: тезисы докладов IX Междунар. конф. Волгоград, 9–12 сентября 2002 г. Волгоград : Перемена, 2002. С. 56–59.
2. Ефремов С.А. Имена и судьбы в рассказе М.А. Шолохова «Судьба человека» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. № 3. 2013. С. 218–225.
3. Кайзер-Данилова Н.В., Каюмова О.И. Антропонимическая система рассказа М.А. Шолохова «Судьба человека» // Вёшенский вестник. № 19. 2019. С. 136–149.
4. Кондюрина Э.Ф. Судьба человека Михаила Шолохова (к вопросу о жанре рассказа) // Вестник Ульяновского государственного технического университета. № 2 (38). 2007. С. 6–14.
5. Корниенко Н.В. Читатели и нечитатели у Шолохова. (Контексты темы) // Новое о Михаиле Шолохове: Исследования и материалы. М. : ИМЛИ РАН, 2003. С. 5–95 // Фундаментальная электронная библиотека. URL: <http://feb-web.ru/feb/sholokh/critics/nos/nos-005-.htm> (дата обращения: 08.03.2026).
6. Курычая О.Г. Номинация персонажа как одно из средств репрезентации особенностей языковой личности автора // Культурная жизнь Юга России. № 3. 2012. С. 75–76.
7. Лю Ядин. «Судьба человека»: реализм или символизм // Вёшенский вестник. № 11. 2011. С. 191–203.
8. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен: более 3000 единиц. М. : Русские словари : Астрель : АСТ, 2005. 477 с.
9. Фролов Н.К. Судьба человека имя и образ // Шолоховские чтения. 2005. С. 182–184.
10. Ширина Е.А. О номинациях персонажей романа М.А. Шолохова «Они сражались за Родину» // Вёшенский вестник. № 9. 2009. С. 279–285.
11. Шолохов М.А. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 8. Наука ненависти. Они сражались за Родину. Судьба человека. М. : Советский писатель, 2005. 512 с.
12. Шолохов М.А. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 9. Очерки, статьи, выступления, встречи, беседы, интервью. М. : Советский писатель, 2005. 688 с.
13. Шолохов М.А. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 10. Письма. М. : Советский писатель, 2005. 736 с.
14. Шолоховская энциклопедия / гл. ред. Ю.А. Дворяшин. М. : Синергия, 2012. 1215 с.

15. Яковлева О.И., Кайзер-Данилова Н.В. Антропонимия рассказа «Наука ненависти» М.А. Шолохова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. № 4 (5). 2025. С. 69–76.
16. Яковлева О.И., Скуридина С.А. Семантический потенциал антропонимов романа М.А. Шолохова «Они сражались за Родину» // Нефилология. Т. 11, № 4. 2025. С. 844–854. DOI: 10.20310/2587-6953-2025-11-4-844-854

References

1. Danilova, N.V., Frolov, N.K. (2002) Naming of children, adolescents, boys and girls in M.A. Sholokhov's novel "The Quiet Don" (abstracts). In: *Onomastics of the Volga region: Abstracts of the IX International Conference. Volgograd, September 9-12, 2002*. Volgograd, Peremena, pp. 56–59. (In Russian)
2. Efremov, S.A. (2013) Imena i sud'by v rasskaze M.A. Sholokhova «Sud'ba cheloveka» [Names and destinies in the story of M.A. Sholokhov "The Fate of man"]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*, (3). 218–225. (In Russian)
3. Kaiser-Danilova, N.V., Kayumova, O.I. (2019) Antroponimicheskaya sistema rasskaza M.A. Sholokhova «Sud'ba cheloveka» [The anthroponymic system of M.A. Sholokhov's short story "The fate of man"]. *Vyoshenskiy vestnik*, (19). 136–149. (In Russian)
4. Kondyurina, E.F. (2007) Sud'ba cheloveka Mikhaila Sholokhova (k voprosu o zhanre rasskaza) [The Fate of Mikhail Sholokhov's man (on the question of the genre of the story)]. *Vestnik Ulyanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2 (38). 6–14. (In Russian)
5. Kornienko, N.V. (2003) *Chitateli i nechitateli u Sholokhova. (Konteksty temy)* [Readers and non-readers of Sholokhov. (Contexts of the topic)]. New about Mikhail Sholokhov: Research and materials. Moscow, IMLI RAS, pp. 5-95. Fundamental Electronic Library. Available from: <http://feb-web.ru/feb/sholokh/critics/nos/nos-005-.htm> [Accessed 8th March 2026]. (In Russian)
6. Kuryachaya, O.G. (2012) Nominatsiya personazha kak odno iz sredstv reprezentatsii osobennostey yazykovoy lichnosti avtora [Character nomination as one of the means of representing the peculiarities of the author's linguistic personality]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*, (3), 75–76. (In Russian)
7. Liu, Yadin. (2011) «Sud'ba cheloveka»: realism ili simvolizm ["The fate of man": realism or symbolism]. *Vyoshenskiy vestnik*, (11). 191–203. (In Russian)
8. Petrovsky, N.A. (2005) *Slovar' russkikh lichnykh imen: bolee 3000 edinic* [Dictionary of Russian personal names: more than 3000 units]. Moscow, Russian dictionaries, Astrel, AST. (In Russian)
9. Frolov, N.K. (2005) Sud'ba cheloveka – imya i obraz [The fate of man name and image]. *Sholokhovskie chteniya* [Sholokhov readings], pp. 182–184. (In Russian)
10. Shirina, E.A. (2009) O nominatsiyakh personazhej romana M.A. Sholokhova «Oni srazhalis' za Rodinu» [About the nominations of characters in M.A. Sholokhov's novel "They Fought for the Motherland"]. *Vyoshenskiy Vestnik*, (9), 279–285. (In Russian)
11. Sholokhov, M.A. (2005) *Sobranie sochinenii : v 10 t. T. 8. Nauka nenavisti. Oni srazhalis' za Rodinu. Sud'ba cheloveka* [Collected works : In 10 vol. Vol. 8: The Science of Hate. They fought for their homeland. The fate of man]. Moscow, Soviet writer. (In Russian)
12. Sholokhov, M.A. (2005) *Sobranie sochinenii : v 10 t. T. 9. Ocherki, stat'i, vystupleniya, vstrechi, besedy, interv'yu* [Collected works: In 10 vol. Vol. 9: Essays, articles, speeches, meetings, conversations, interviews]. Moscow, Soviet writer. (In Russian)
13. Sholokhov, M.A. (2005) *Sobranie sochinenii : v 10 t. T. 10. Pis'ma* [Collected works: In 10 vol. Vol. 10: Letters]. Moscow, Soviet writer. (In Russian)
14. Dvoryashin, Yu.A. (ed.) (2012) *Sholokhovskaya entsiklopediya* [Sholokhov Encyclopedia]. Moscow, Synergy. (In Russian)
15. Yakovleva, O.I., Kaiser-Danilova, N.V. (2025) Antroponimiya rasskaza «Наука ненависти» М.А. Шолохова [The anthroponymy of the story "The Science of Hate" by M.A. Sholokhov]. *Aktual'nye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki*, 4(5), 69–76. (In Russian)
16. Yakovleva, O.I., Skuridina, S.A. (2025) Semanticheskij potentsial antroponimov romana M.A. Sholokhova «Oni srazhalis' za Rodinu» [Semantic potential of anthroponyms in M.A. Sholokhov's novel "They Fought for the Motherland"]. *Neofilologiya*, 11 (4), 844–854. Available from: [doi:10.20310/2587-6953-2025-11-4-844-854](https://doi.org/10.20310/2587-6953-2025-11-4-844-854) (In Russian)

Поступила в редакцию 05.05.2026

Подписана в печать 30.06.2026

Original article

UDC 81

DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_285

CHILD ANTHROPONYMS IN M.A. SHOLOKHOV'S PROSE ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR

Olga I. Yakovleva¹

*Tyumen State University¹
Tyumen, Russia*

¹*Postgraduate Student of the Institute of Social Sciences and Humanities,
ORCID ID: 0009-0004-0282-9901, e-mail: yakovleva.tmn@yandex.ru*

Abstract. The article presents an overview of scientific works on the study of anthroponyms in literary texts by M.A. Sholokhov. The author of the article provides a comprehensive analysis of the children's anthroponyms of the writer's military prose on linguistic and extralinguistic levels. The composition of the children's anthroponymicon, formulas for naming children are considered, parallels are drawn with the real namesake, and the reason for the absence of baby names in the character system is assumed. An analysis of the composition of children's anthroponyms shows that diminutives predominate in the children's anthroponymy of M.A. Sholokhov's military prose. During the analysis of the children's anthroponymicon, it is found that the children's personal proper names are introduced into the text by the writer in moments of nostalgia for the fighters' small homeland. The writer uses name variation to show the relationship of adult characters to a child character. Changing the naming formula of a character turns out to be a stylistically important element of an artistic narrative. M.A. Sholokhov also takes into account semantics of the anthroponym. It is concluded that several children's anthroponyms are associated with the biography of the writer. All of the above indicates that narrowing the research material to a group of anthroponyms based on age makes it possible to supplement a substantial number of works on the writer's anthroponymy with new details.

Key words: M.A. Sholokhov, anthroponym, child anthroponym, poetonym, anthroponymicon, personal proper name, "They Fought for Their Motherland", "The Fate of a Man", "The science of hate", military prose.

Cite as: Yakovleva, O.I. (2026) Child anthroponyms in M.A. Sholokhov's prose about the Great Patriotic War. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (2), 285–290. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_285. (In Russian)

Received 05.05.2026

Accepted 30.06.2026

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ИЗВЕСТИЯ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА № 2 (311)

Izvestia Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo
universiteta
(Izv. Voronez. gos. ped. univ.)

Серии:

«Педагогические науки»:

«Общая педагогика, история педагогики
и образования» (5.8.1);

«Методология и технология
профессионального образования»
(5.8.7)

«Исторические науки»:

«Отечественная история» (5.6.1);

«Археология» (5.6.3)

«Филологические науки»:

«Русский язык. Языки народов России» (5.9.5);

«Теоретическая, прикладная
и сравнительно-сопоставительная лингвистика» (5.9.8);

«Русская литература
и литературы народов Российской Федерации» (5.9.1)

«Естественные науки»

Ответственный секретарь: *Е. С. Котлярова*

Редактор: *Ю.А. Якушева*

Компьютерная верстка: *О. В. Ситникова*

Адрес редакции: 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86

E-mail: izvestia.vspu@mail.ru

Сайт журнала: <http://izvestia.vspu.ac.ru>

Подписано в печать 27.06.2026. Дата выхода в свет 30.06.2026.

Формат 60 x 84 ¹/₈. Печать трафаретная. Цена свободная.

Гарнитура «Таймс». Усл. -печ. л. 34. Уч. -изд. л. 35,4. Тираж 500 экз. (1 завод 1–28 экз.). Заказ 126.

Издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет».

Адрес издателя: 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.

Отпечатано в издательско-полиграфическом центре ВГПУ.

394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86. Тел. (473) 255-58-32; 255-61-83.