

ISSN 2524-0285

**Вестник  
Донецкого  
национального  
университета**



НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ  
*Основан  
в 1997 году*

---

*Серия Б*  
**Гуманитарные  
науки**

---

**1/2026**

---

**Редакционная коллегия журнала «Вестник Донецкого национального университета.  
Серия Б: Гуманитарные науки»**

**Ответственный редактор** – д-р филос. наук, проф. **Н.Н. Емельянова**.

**Заместитель ответственного редактора** – д-р пед. наук, доц. **Д.А. Чернышев**.

**Ответственный секретарь** – канд. ист. наук, доц. **В.В. Разумный**.

**Члены редколлегии:** д-р ист. наук, доц. **В.Л. Агапов**, д-р ист. наук, проф. **А.В. Бредихин**, д-р филос. наук, доц. **В.В. Волошин**, д-р ист. наук, проф. **А.А. Выборнов** (Самарский государственный социально-педагогический университет), д-р филос. наук, проф. **Г.В. Гребеньков** (Донецкая государственная музыкальная академия им. С.С. Прокофьева), д-р пед. наук, проф. **А.И. Дзундза**, д-р пед. наук, проф. **Е.Г. Евсеева**, д-р филос. наук, проф. **Е.А. Капичина** (Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского), д-р ист. наук, проф. **А.В. Кияшко** (Южный Федеральный университет), д-р ист. наук, доц. **А.В. Колесник**, д-р пед. наук, проф. **М.Г. Коляда**, д-р ист. наук, проф. **Е.Ф. Кринко** (Институт социально-экономических и гуманитарных исследований, Южный научный центр РАН), д-р ист. наук, доц. **Д.С. Крысенко** (Луганский государственный аграрный университет им. К.Е. Ворошилова), д-р ист. наук, доц. **А.И. Минаев** (Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина), д-р филос. наук, проф. **Д.Е. Муза**, д-р ист. наук, проф. **Г.Р. Наумова** (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова), д-р филос. наук, доц. **Т.Э. Рагозина** (Донецкий национальный технический университет), д-р пед. наук, проф. **Е.И. Скафа**, д-р пед. наук, проф. **О.Ф. Турянская** (Луганский государственный педагогический университет), д-р ист. наук, доц. **Л.Г. Шепко**.

**Editorial Board of the journal “Bulletin of Donetsk National University.  
Series B: Humanities”**

**Editor-in-Chief** – Doctor of Philosophy, Prof. **N.N. Yemelianova**.

**Deputy Editor-in-chief** – Doctor of Pedagogy, Docent **D.A. Chernyshev**.

**Executive Secretary** – Candidate of History, Docent **V.V. Razumnyi**.

**Members of the Editorial Board:** Doctor of History, Docent **V.L. Agapov**, Doctor of History, Prof. **A.V. Bredikhin**, Doctor of Philosophy, Docent **V.V. Voloshin**, Doctor of History, Prof. **A.A. Vybornov** (Samara State Socio-Pedagogical University), Doctor of Philosophy, Prof. **G.V. Grebenkov** (Donetsk state Prokofiev musical academy), Doctor of Pedagogy, Prof. **A.I. Dzundza**, Doctor of Pedagogy, Prof. **Ye.G. Yevseeva**, Doctor of Philosophy, Prof. **E.A. Kapichina** (Lugansk State Academy of Culture and Arts), Doctor of History, Prof. **A.V. Kiyashko** (Southern Federal University), Doctor of History, Docent **A.V. Kolesnick**, Doctor of Pedagogy, Prof. **M.G. Kolyada**, Doctor of History, Prof. **Ye.F. Krinko** (Institute for Socio-Economic and Humanities Research, Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences), Doctor of History, Docent **D.S. Krysenko** (Luhansk Voroshilov State Agricultural University), Doctor of History, Docent **A.I. Minaev** (Ryazan State University), Doctor of Philosophy, Prof. **D.Ye. Muza**, Doctor of History, Prof. **G.R. Naumova** (Lomonosov Moscow State University), Doctor of Pedagogy, Doctor of Philosophy, Docent **T.E. Ragozina** (Donetsk National Technical University), Prof. **Ye.I. Skafa**, Doctor of Pedagogy, Prof. **O.F. Turyanskaya** (Luhansk State Pedagogical University), Doctor of History, Docent **L.G. Shepko**.

**Адрес редакции:** ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
ул. Университетская, 24, 283001, г. Донецк, ДНР, РФ.

**Тел:** +7(856) 302-92-33

**E-mail:** razumnyi.vitalii@yandex.ru

**URL:** <http://donnu.ru/vestnikB>

С 01.10.2024 г. научный журнал «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Перечень ВАК РФ) по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.6.1. Отечественная история (исторические науки),

5.6.2. Всеобщая история (исторические науки),

5.6.3. Археология (исторические науки),

5.7.7. Социальная и политическая философия (философские науки),

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

*Печатается по решению Учёного совета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет».  
Протокол № 4 от 06.04.2026 г.*

# Вестник Донецкого национального университета

Серия Б: Гуманитарные науки

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

№ 1/2026

## СОДЕРЖАНИЕ

### *История*

- Дозморov В.А.* В здоровом теле – здоровый труд. Физическая культура в системе государственных трудовых резервов (1940-е гг.) 5
- Коваленко Н.С.* Локальные аспекты российской колонизации предгорной Кубани: становление и развитие станицы Ярославской в 1861–1867 гг. 13
- Разумный В.В.* Революция 1919 года в Египте и ее влияние на военно-политическую ситуацию на Ближнем Востоке 24
- Чистякова С.А.* Скрытые страницы истории Авдеевки: изучение мест массовых захоронений гражданского населения и советских военнопленных в контексте оккупационной политики Третьего рейха 35
- Шабельников В.И.* Уровень жизни рабочих Донбасса в 1920–1930-х годах (на материалах оплаты труда и потребительских расходов) 41

### *Философия*

- Батарон Т.В.* Миф как проекция бессознательного 51
- Витяев С.М.* Преподавание гуманитарных наук как фактор формирования ценностей: феноменологический подход 59
- Емельянова Н.Н.* Судьба России: пророчества Н. Бердяева и современный дискурс 68
- Некита А.Г., Тесунова Ю.А.* Тело как конструкт античного полиса 77
- Спичева Д.И.* Новейшие профессиональные компетенции в информационно-коммуникационной сфере в условиях развития технологий искусственного интеллекта: социально-философский анализ 86

## *Педагогика*

<i>Акулов А.А.</i> Модель учебного занятия по РКИ с использованием либретто мюзикла «Анна Каренина»	95
<i>Лошакова М.С.</i> Эмпирическое исследование социальной зрелости студентов будущих педагогов-дефектологов	105
<i>Мантуленко В.В.</i> Педагог как «архитектор образовательного опыта»: трансформация профессиональной роли в условиях гибридной реальности и применения искусственного интеллекта	112
<i>Мохосоева М.Н., Ещенко Л.В, Красько И.С.</i> Сравнительный анализ электронных образовательных ресурсов Rosetta stone, Mondly, Speakpal при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки	123
<i>Овчаренко Е.Н.</i> Здоровьесберегающая деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения	131
<i>Рублёва Г.И.</i> Подготовка учителя к осуществлению системы эстетического воспитания в школе как социально-педагогическая проблема	139
<i>Сипачева Е.В.</i> Роль дистанционных технологий в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов дошкольного образования	146
<i>Стуколова Е.А, Мартынович С.А.</i> Креолизованный текст как текст-основа для работы над функциональной грамотностью обучающихся на уроках английского языка	153
Правила для авторов	164

# Bulletin of Donetsk National University

SCIENTIFIC JOURNAL

FOUNDED IN 1997

Series B: Humanities

No 1/2026

## CONTENTS

### *History*

- Dozmorov V.A.* A healthy body means healthy work. physical education in the system of state labor reserves (1940s) 5
- Kovalenko N.S.* Local aspects of the Russian colonization of the foothill Kuban: formation and development of the village of Yaroslavskaia in 1861–1867 13
- Razumnyi V.V.* The revolution 1919 in Egypt and its impact on the military and political situation in the Middle East 24
- Chistyakova S.A.* Hidden pages of Avdeevka's history: study of mass graves of civilians and Soviet prisoners of war in the context of the occupation policy of the Third reich 35
- Shabelnikov V.I.* Living standard of Donbass workers in the 1920–1930s (based on wages and consumer spending) 41

### *Philosophy*

- Bataron T. V.* Myth as a projection of the unconscious 51
- Vityaev S.M.* Teaching humanities as a factor in forming values: a phenomenological approach 59
- Yemelyanova N.N.* The fate of Russia: N Berdiaev's prophecies and the contemporary discourse 68
- Nekita A.G., Tesunova Yu.A.* The body as a construction of the ancient polis 77
- Spicheva D.I.* The latest professional competencies in the information and communication sphere in the context of the development of artificial intelligence technologies: a socio-philosophical analysis 86

## *Pedagogy*

<i>Akulov A.A.</i> Lesson model for teaching RFL based on the libretto of the musical «Anna Karenina»	95
<i>Loshakova M.S.</i> An empirical study of the development of social maturity of students of future teachers of defectology	105
<i>Mantulenko V.V.</i> Teacher as «architect of educational experience»: transformation of the professional role in the context of hybrid reality and artificial intelligence application	112
<i>Mokhosoeva M.N., Yeschenko L.V., Krasko I.S.</i> The comparative analysis of electronic educational resources Rosetta stone, Mondly, Speakpal for teaching foreign languages to non-linguistic students	123
<i>Ovcharenko E.N.</i> Health-preserving activities of a preschool educational institution teacher	131
<i>Rubleva G. I.</i> Teacher training for implementing the system of aesthetic education at school as a socio-pedagogical problem	139
<i>Sipacheva E.V.</i> The role of distance technologies in practice-oriented training of future preschool educators	146
<i>Stukolova E.A., Martynovich S.A.</i> Creolized text as a base-text for working at the students' functional literacy at the English lessons	153
Guidelines for authors	164

## ИСТОРИЯ

УДК 94:796.034.2(47+57)"194"

DOI: 10.5281/zenodo.19686000

EDN: EPLZUY

### **В ЗДОРОВОМ ТЕЛЕ – ЗДОРОВЫЙ ТРУД. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРУДОВЫХ РЕЗЕРВОВ (1940-Е ГГ.)**

© 2026 *В.А. Дозморов*

*Агротехнологический техникум Херсонской области, г. Новая Каховка*

---

Статья посвящена становлению и эволюции системы физического воспитания в учебных заведениях Государственных трудовых резервов СССР в 1940-е годы. Автор анализирует нормативно-правовое оформление военно-физкультурной подготовки, раскрывая ее интеграцию в общеобразовательный и идеологический процесс. Особое внимание уделено ключевой роли Всесоюзного добровольного спортивного общества «Трудовые резервы», созданного в 1943 г., как центрального организатора массовой физкультурно-спортивной работы. Показана динамика развития популярных видов спорта (гимнастика, лыжи, легкая атлетика) и количественные показатели вовлеченности учащихся государственных трудовых резервов. Делается вывод о том, что физическая культура являлась системообразующим элементом в формировании нового типа рабочего – профессионально компетентного, идеологически лояльного и физически подготовленного к труду и обороне.

**Ключевые слова:** физическая культура, спорт, государственные трудовые резервы, подготовка рабочих кадров, Советский Союз.

---

Система государственных трудовых резервов СССР, созданная накануне Великой Отечественной войны, представляла собой централизованную плановую систему подготовки квалифицированных рабочих кадров для промышленности и транспорта. Ее формирование было ответом на острую потребность в ускоренной индустриализации и наращивании оборонного потенциала страны в условиях нарастающей военной угрозы. В структуру системы входили ремесленные и железнодорожные училища с двухгодичным сроком обучения, а также школы ФЗО, готовившие рабочих по упрощенной программе за 6 месяцев.

В предвоенный период ее роль заключалась в плановом обеспечении быстрорастущих отраслей – металлургии, машиностроения, угольной промышленности – молодыми рабочими, мобилизованными через организованный призыв городской и сельской молодежи: «Создается единая централизованная государственная система трудовых резервов, которая осуществляет плановую подготовку, распределение и использование рабочей силы в соответствии с нуждами отдельных отраслей и регионов страны. Учебные заведения трудовых резервов длительное время являлись не только формой подготовки, но и одним из источников пополнения рабочих кадров» [1, с. 68].

С началом войны значение системы кардинально трансформировалось. Она стала ключевым инструментом восполнения трудовых потерь и перераспределения кадров в связи с эвакуацией промышленности на восток. Училища в сжатые сроки перестраивали программы, а сроки обучения в школах ФЗО нередко сокращались до нескольких месяцев. Фактически, система работала по законам военного времени,

поставляя на предприятия и стройки тысячи молодых рабочих, заменивших ушедших на фронт: «Массовая эвакуация в Сибирь огромного парка промышленного оборудования, сотен тысяч рабочих и их семей из оккупированных районов, а также общие потребности в квалифицированной рабочей силе дали импульс значительному расширению сети ремесленных училищ и школ ФЗО. На учебу в заведения Трудрезервов стали направлять тысячи новых молодых людей, чтобы заместить ушедших на фронт и обеспечить работу эвакуированных предприятий» [2].

В послевоенное время, в условиях разрухи и необходимости восстановления народного хозяйства, роль системы государственных трудовых резервов СССР оставалась исключительно высокой. Училища и школы ФЗО стали основной кузницей кадров для восстановления разрушенных заводов, шахт, железных дорог и возведения новых объектов. В этот период в программах усилилась общеобразовательная составляющая, но целевая направленность на обеспечение кадрами конкретных строек и предприятий по-прежнему сохранялась.

Молодое пополнение рабочих должно было не только хорошо знать свою профессию, быть культурным, образованным, но быть также физически крепким [3, с. 981]. Поэтому в подготовке молодых рабочих огромная роль принадлежала физической культуре как неотъемлемой части системы воспитания: «Изучение истории физической культуры и спорта способствует признанию приоритета социально активной, духовно богатой, патриотически заданной и физически развитой личности с учетом опыта отечественной физической культуры и исторических традиций воспитания, а также на решение вопросов модернизации физического воспитания в соответствии с требованиями времени» [4, с. 341].

Физическая культура в учебных заведениях системы государственных трудовых резервов имела целью в сочетании с общеобразовательным и производственным обучением, а также политическим просвещением [5] подготовить молодые кадры новых рабочих – «здоровых, жизнерадостных, сильных, выносливых, и смелых патриотов своей Родины, активных строителей коммунистического общества» [6, с. 32].

Обязательные занятия по физическому воспитанию, дополненные массовой внеучебной физкультурно-спортивной работой неизменно присутствовали в учебных заведениях системы государственных трудовых резервов – ремесленных, железнодорожных училищах и школах фабрично-заводского обучения (ФЗО) – на протяжении всего времени их существования: «Занятия проводятся по специальным программам с оценкой знаний, умений и навыков. На предприятиях, в учреждениях и учебных заведениях организуются занятия производственной гимнастикой и физкультурные паузы, проводимые в течение рабочего времени. Организационно – методическое руководство обязательными занятиями и контроль осуществляли министерства и ведомства. Желающие организованно заниматься физкультурой и спортом в свободное от работы и учебы время посещали учебно-тренировочные занятия и участвовали в спортивных соревнованиях» [7, с. 81].

Цель статьи – выявление роли физической культуры в системе государственных трудовых резервов СССР в предвоенные и военные годы. Анализ ее вклада в подготовку будущих рабочих, которые согласно государственной политике должны были обладать не только профессиональными навыками, но и высокими морально-волевыми качествами, а также готовностью к защите Родины

Историография по истории профессионально-технического образования в советский период вообще и по истории системы государственных трудовых резервов СССР в частности, весьма разнообразна.

Современные авторы чаще всего затрагивают экономические и социальные аспекты подготовки рабочих кадров, вклад профессионально-технических учебных заведений в индустриализацию и победу в Великой Отечественной войне. Исследования С.С. Балдина [1], И.Г. Докучаевой [2], а также некоторые авторские работы [3; 5] подробно освещают организационную структуру, методы обучения и воспитания, производственную деятельность ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО. Однако физическая культура и спорт, как неотъемлемая часть воспитательного процесса, зачастую остаются на периферии научного интереса. Отдельные публикации, например, А.М. Валеева [4], затрагивают вопросы развития физической культуры в образовательных учреждениях, но редко рассматривают ее в контексте специфических задач, стоявших перед системой трудовых резервов СССР, особенно в условиях военного времени. Существующие исследования по истории физической культуры и спорта в нашей стране [7–9], как правило, носят общий характер, не углубляясь в детали реализации программ в конкретных образовательных системах.

Таким образом, существует явный пробел в историографии, касающийся роли физической культуры в формировании всесторонне развитой личности молодого рабочего в системе государственных трудовых резервов СССР, особенно в период Великой Отечественной войны, что и обуславливает актуальность данного исследования.

К источниковой базе исследования следует отнести документы, представленные в работе Д.А. Крадмана и Э.С. Громадского [6]. Кроме того, в статье использованы некоторые нормативные акты (приказы) [10; 11], а также речи и выступления М.И. Калинина [12].

16 ноября 1940 г. Наркомат обороны СССР и Главное управление трудовых резервов утвердили программу военно-физкультурной подготовки учащихся училищ и школ ФЗО. А 10 января 1941 г. было введено в действие Положение «О массовой внешкольной военно-физкультурной и спортивной работе в ремесленных, железнодорожных училищах и школах ФЗО» [10, с. 52–58]. Все учащиеся должны были принимать участие в военно-физкультурной подготовке. Были мобилизованы соответствующие спортивные объекты и привлечены квалифицированные специалисты из числа сотрудников базовых предприятий для успешного осуществления данной деятельности.

Обязательными видами подготовки учащихся являлись гимнастика, лыжная подготовка, рукопашный бой, стрелковая и строевая подготовка. Организации допризывной военной подготовки среди молодых людей в училищах и школах ФЗО также уделялось значительное внимание. Комплекс мероприятий, направленных на военно-физкультурное развитие учащихся, имел не только прикладное, но и стратегическое значение: «В период Великой Отечественной войны содержание программы по физкультуре дополнилось строевой, стрелковой, военно-санитарной и тактической подготовкой, разделами по военной топографии, противовоздушной и противохимической защите. Перед физкультурными организациями были поставлены задачи формирования резервов Красной Армии, проведения массовой военно-физической подготовки населения и подготовки специалистов по лечебной физкультуре для работы в госпиталях» [8, с. 31]. Многие учащиеся, окончив учебные заведения системы государственных трудовых резервов, стали бойцами, сержантами, офицерами и доблестно сражались на фронтах Великой Отечественной войны с немецко-фашистскими захватчиками.

В беседе с работниками трудовых резервов в октябре 1942 г. М.И. Калинин так определил место военно-физической подготовки в общей системе обучения учащихся: «Мы обязаны готовить молодых рабочих, хорошо знающих свою профессию, и в то же время готовить советских граждан, воинов, чтобы наша молодежь понимала свой долг перед Родиной, более настойчиво и быстро овладевала производственной профессией, в ходе обучения давала больше оружия и боеприпасов Красной Армии, чтобы она училась военному делу, развивалась физически» [12, с. 78].

Кроме того, директивами начальника Главного управления трудовых резервов предусматривалось в контексте условий военного времени: «рассматривать военнo-лыжную подготовку учащихся как задачу первостепенного оборонного значения, обеспечив должную дисциплину и посещаемость занятий, широко развернуть среди учащихся пропаганду лыжного спорта, используя опыт Отечественной войны, специальные фильмы, литературу» [11, с. 82–84].

С 1 сентября 1943 г. в учебных заведениях вводилась начальная военная подготовка учащихся. Для повышения качества военной подготовки учащихся в каждом училище и школе ФЗО во внеучебное время и в выходные дни проводились военизированные походы, игры на местности, спортивные состязания и праздники. В зимнее время часть тактических занятий проводилась на лыжах. С 1 сентября 1946 г. в учебных заведениях вводилось физическое воспитание и вместо военных руководителей вводились должности инструкторов по физическому воспитанию учащихся. В учебные планы по физическому воспитанию учащихся вошли: гимнастика, легкая атлетика, лыжи и спортивные игры. Утренняя гимнастика (зарядка) составляла обязательную и неотъемлемую часть режима дня для учащихся, проживающих в общежитии.

По ходатайству Главного управления трудовых резервов распоряжением СНК от 19 июня 1943 г. было разрешено организовать Всесоюзное добровольное спортивное общество учащихся и работников ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО «Трудовые резервы». Организовано оно было по приказу Главного управления 21 июля 1943 г. На спортивное общество «Трудовые резервы» была возложена организация и проведение всей массовой физкультурной и спортивной работы в учебных заведениях. Главная задача, стоящая перед ДСО «Трудовые резервы» – «воспитание из учащихся физически крепких и выносливых юношей и девушек, беззаветно преданных советской Родине, готовых к труду и обороне» [6, с. 36].

Членами общества «Трудовые резервы» могли быть учащиеся ремесленных, железнодорожных училищ, школ ФЗО, работники системы трудовых резервов, а также члены их семей.

Участники общества были обязаны активно участвовать в работе общества, выполнять устав и все решения руководящих органов общества. Успешно учиться и овладевать своей будущей профессией, повышать свой культурный уровень. Члены общества были обязаны регулярно заниматься в одной из спортивных секций, сдавать на значки комплекса «Готов к труду и обороне СССР», повышать свои спортивные достижения, регулярно проходить медицинский осмотр, бережно хранить свой членский билет и аккуратно платить членские взносы.

Работой общества руководил Центральный совет, а на местах и в регионах при управлениях трудовых резервов создавались местные и региональные советы общества. Вся отчетность о деятельности Центрального совета направлялась в Главное управление трудовых резервов (которое с 1946 г. было преобразовано в Министерство), а параллельно – во Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта,

действующий под эгидой Совета Министров СССР. Центральный совет, таким образом, находился в двойном подчинении.

ДСО «Трудовые резервы» имело свой флаг, значок, эмблему и спортивную форму. Первичной организацией общества был коллектив физкультуры, который создавался в каждом учебном заведении. Главная задача коллектива – вовлечение широких масс учащихся в занятия физкультурой и спортом. Кроме этого, организация всесторонней физической подготовки членов коллектива на основе комплекса «Готов к труду и обороне СССР», проведение занятий по различным видам спорта, проведение спортивных соревнований, подготовка физкультурных организаторов, инструкторов, судей по отдельным видам спорта.

Организация общества способствовала быстрому росту количества коллективов физкультуры, числа занимающихся в спортивных секциях, а также участников спортивных соревнований и сдающих нормы комплекса «Готов к труду и обороне СССР». На различных административных уровнях (городских, областных, краевых и республиканских) было сформировано 53 совета общества к концу 1943 г. Физкультурных коллективов оформлено – 718. В общество вступило 128 858 учащихся и работников системы трудовых резервов. Проведено значительное количество спортивных мероприятий, подготовлены инструкторы по ряду городов. Вместе с массовым развитием физкультуры и спорта росло и спортивное мастерство юных физкультурников. При большинстве ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО были созданы физкультурные коллективы спортивного общества, которые объединяли учащихся и работников государственных трудовых резервов, а также членов их семей. Для получения значков «Будь готов к труду и обороне СССР» и «Готов к труду и обороне СССР» первой ступени успешно выполнили требования более 1 млн. чел.: «Скромный значок для многих из них стал первой наградой, к которой позднее добавились ордена за трудовые и боевые заслуги. Значкисты ГТО, овладевшие военно-прикладными двигательными навыками, добровольно уходили на фронт, успешно действовали в партизанских отрядах. Обладателями значков были герои Великой Отечественной войны» [9, с. 51].

Спортивная активность в образовательной среде характеризовалась следующим образом. Гимнастика, лыжи, легкая атлетика, футбол, бокс были наиболее популярными дисциплинами. Многие тысячи учащихся занимались каждым из этих видов спорта.

К наиболее массовым видам спорта в учебных заведениях трудовых резервов, например, относилась гимнастика. Являлась обязательной дисциплиной в программах по физической подготовке. С гимнастическими упражнениями учащиеся выступали на физкультурных парадах и праздниках. Первенство по гимнастике ЦС ДСО «Трудовые резервы» впервые состоялось в Москве в июле 1944 г. Участвовало в нем 95 чел. Еще одним из самых массовых видов спорта в трудовых резервах был лыжный спорт. С 1944 г. ежегодно проводился розыгрыш первенства по лыжам. Соревнования проводились одновременно с первенством СССР по лыжам. В первом первенстве принимало участие 32 команды с общим числом участников 232. По хоккею команды общества также принимали активное участие в соревнованиях различного уровня. С 1945 г. проводилось ежегодное первенство общества по хоккею среди юношеских команд.

Широкое развитие в обществе имела и легкая атлетика. Значительное число учащихся занималось в легкоатлетических секциях физкультурных коллективов, принимало участие в массовых эстафетах и спортивных соревнованиях общества и

комитетов по делам физкультуры и спорта. В 1946 г. легкой атлетикой занималось около 70 тыс. учащихся, в 1947 г. – более 78 тыс. чел. Также популярным видом спорта в учебных заведениях трудовых резервов был футбол. В большинстве из них имелись футбольные команды, проводились соревнования. Весьма популярным среди юношей-учащихся трудовых резервов был бокс. С 1944 г. проводились ежегодные соревнования по боксу.

В 1946 г. для поощрения коллективов физкультуры и работников, хорошо организовавших массовую физкультурную и спортивную работу, были установлены переходящие призы и премии Главного управления трудовых резервов и ЦК ВЛКСМ [6].

Таким образом, можно констатировать, что физическое воспитание в системе государственных трудовых резервов СССР представляло собой не просто учебную дисциплину, а стратегический элемент государственной политики по формированию нового типа рабочего: «Были достигнуты успехи в развитии спортивно-массовой работы, популяризации отдельных видов спорта, дальнейшем совершенствовании системы спортивной подготовки. Физическое воспитание и спорт в образовательных учреждениях страны стало неотъемлемой частью системы учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ, профессиональных училищ, средних и высших учебных заведений» [4, с. 342].

Созданная в 1940 г. система ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО ставила целью подготовку не только квалифицированного, но и идеологически устойчивого, физически крепкого нового поколения рабочих.

В предвоенный период физическая культура имела преимущественно оздоровительно-профилактический характер. Направлена она была на укрепление здоровья молодежи в условиях интенсивного труда. Однако с началом Великой Отечественной войны ее функция радикально трансформировалась. В 1941 г. была введена обязательная военно-физкультурная подготовка, включавшая строевую, стрелковую, лыжную подготовку и рукопашный бой. Это было прямым ответом на потребности фронта: система трудовых резервов начала готовить резерв для Красной Армии непосредственно в учебных аудиториях и на спортплощадках.

Ключевым организационным шагом стало создание в 1943 г. добровольного спортивного общества «Трудовые резервы». Это вывело физкультурную работу за рамки обязательных уроков в область массовой внеучебной активности. Общество, с его сетью коллективов физкультуры, секциями и системой соревнований, превратило физическое развитие в элемент общественной жизни учащихся. Нормативы комплекса «Готов к труду и обороне» стали не просто спортивным достижением, что в военные годы имело большое значение.

Итак, физическое воспитание выполняло две взаимосвязанные функции: воспитательную (формирование дисциплины, коллективизма, патриотизма) и сугубо практическую, военно-прикладную. После войны, с 1946 г., военная составляющая была формально заменена на общую физическую подготовку, но акцент на выносливость, силу и здоровье будущего рабочего остался. В контексте системы государственных трудовых резервов СССР физическая культура была не просто «зарядкой», но технологией создания человеческого ресурса, адаптированного к потребностям государства – для работы на заводе или службы на фронте.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балдин С. С. Профессионально-техническое образование на российском Дальнем Востоке: методология изучения проблемы / С. С. Балдин // Россия и АТР. – 2007. – № 2 (56). – С. 63–69.

2. Докучаева И. Г. Образование системы государственных трудовых резервов СССР и начало ее деятельности в Сибири (1940–1942 гг.) / И. Г. Докучаева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 1 (65). – С. 16–18.
3. Дозморов В. А. Повседневные практики воспитанников системы профессионально-технического образования Крыма в 1940-е – 1950-е годы / В. А. Дозморов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 4. – С. 975–986.
4. Валеев А. М. История становления физического воспитания в учебных заведениях в послевоенный период 1945–1955 гг. / А. М. Валеев // Трансформация информационно-коммуникативной среды общества в условиях вызовов современности: [материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Комсомольск-на-Амуре, 25–26 ноября 2021 г.]. – Комсомольск-на-Амуре: Комсомольский-на-Амуре государственный университет, 2021. – С. 340–342.
5. Дозморов В. А. Политическое просвещение воспитанников системы государственных трудовых резервов Советского Союза в послевоенный период / В. А. Дозморов // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2023. – Т. 33, № 3. – С. 691–698.
6. Крадман Д. А. Трудовые резервы в физкультурном движении СССР / Д. А. Крадман, Э. С. Громадский. – М.: Трудрезервиздат, 1948. – 48 с.
7. Кожухова В. К. История физической культуры в России и СССР в XX веке / В. К. Кожухова // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: [сб. ст. Международной научно-практической конференции, Пенза, 20 февраля 2018 г.]. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 79–81.
8. Шадрин С. С. «Союз нерушимый...»: формирование физической культуры и здорового образа жизни в Советском государстве (1917–1991 гг.) / С. С. Шадрин // Вестник Российской нации. – 2022. – № 3 (85). – С. 19–56.
9. Помелов В. Б. Комплекс ГТО: история и современность / В. Б. Помелов // Вопросы педагогики. – 2018. – № 4-2. – С. 49–53.
10. Приказ начальника Главного управления трудовых резервов при СНК СССР № 16 «Об утверждении Положения о массовой внешкольной военно-физкультурной и спортивной работе в ремесленных и железнодорожных училищах и школах ФЗО» с Положением «О внешкольно-массовой, военно-физкультурной и спортивной работе в ремесленных, железнодорожных училищах и школах фабрично-заводского обучения», Москва, 10 января 1941 г. // Воспитательная политика в системе Государственных трудовых резервов СССР. 1940–1958 гг.: [сб. док.]. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2024. – С. 52–58.
11. Приказ начальника Главного управления трудовых резервов при СНК СССР № 623 «О военно-лыжной подготовке учащихся школ ФЗО, ремесленных и железнодорожных училищ зимой 1942–1943 года», Москва, 14 октября 1942 г. // Воспитательная политика в системе Государственных трудовых резервов СССР. 1940–1958 гг.: [сб. док.]. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2024. – С. 82–84.
12. Калинин М. И. О воспитании и обучении молодого рабочего: Статьи и речи / М. И. Калинин. – М.: Трудрезервиздат, 1958. – 134 с.

## REFERENCES

1. Bal'din S.S. (2007) [Vocational education in the Russian Far East: methodology for studying the problem]. *Rossiia i ATR = Russia and the Asia-Pacific region*. 2 (56), 63-69. (In Russian).
2. Dokuchaeva I.G. (2016) [Formation of the system of state labor reserves of the USSR and the beginning of its activities in Siberia (1940–1942)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. 1 (65), 16–18. (In Russian).
3. Dozmorov V.A. (2023) [Everyday practices of students of the vocational education system of Crimea in the 1940s – 1950s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki = Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 28 (4), 975–986, doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-4-975-986. (In Russian).
4. Valeev A.M. (2021) History of the development of physical education in educational institutions in the post-war period 1945–1955 In: *Transformation of the information and communication environment of society in the face of modern challenges: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, 25–26 November 2021, Komsomolsk-on-Amur, Russia*. Komsomolsk-on-Amur, Komsomolsk-on-Amur State University, pp. 340–342. (In Russian).
5. Dozmorov V.A. (2023) [Political education of students of the state labor reserves system of the Soviet Union in the post-war period]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Istoriya i filologiya = Bulletin of Udmurt University. Series History and Philology*. (33) 3, 691-698. (In Russian).

6. Kradman D.A. & Gromadsky E.S. (1948) *Labor reserves in the physical culture movement of the USSR*. Moscow : Trudrezervizdat. 48 p. (In Russian).
7. Kozhukhova V.K. (2018) History of physical education in Russia and the USSR in the 20th century In: *Pedagogy and modern education: traditions, experience and innovations*; Collected articles of the International scientific and practical conference, 20 February 2018, Penza, Russia. Penza, MCNS "Science and Education", pp. 79-81. (In Russian).
8. Shadrin S.S. (2022) ["The Unbreakable Union...": the formation of physical culture and a healthy lifestyle in the Soviet state (1917–1991)]. *Vestnik Rossijskoj nacii = Bulletin of the Russian Nation*, 3 (85), 19–56.
9. Pomelov V.B. (2018) [GTO complex: history and modernity]. *Voprosy` pedagogiki = Issues of pedagogy*, 4-2, 49–53.
10. Collection of documents (2024) *Educational policy in the system of State Labor Reserves of the USSR. 1940–1958*. Yekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University. 470 p. (In Russian).
11. Kalinin M.I. (1958) *On the education and training of young workers: Articles and speeches*. Moscow : Trudrezervizdat, 134 p. (In Russian).

#### **A HEALTHY BODY MEANS HEALTHY WORK. PHYSICAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF STATE LABOR RESERVES (1940s)**

**V.A. Dozmorov**

The article is devoted to the formation and evolution of the physical education system in the educational institutions of the State Labor Reserves of the USSR in the 1940s. The author analyzes the regulatory and legal framework of military physical training, revealing its integration into the general educational and ideological process. Particular attention is paid to the key role of the All-Union Voluntary Sports Society "Labor Reserves", created in 1943, as the central organizer of mass physical and sports work. The dynamics of the development of popular sports (gymnastics, skiing, athletics) and quantitative indicators of the involvement of students in the state labor reserves are shown. It is concluded that physical culture was a system-forming element in the formation of a new type of worker – professionally competent, ideologically loyal and physically prepared for work and defense.

**Key words:** physical education, sport, state labor reserves, training of workers, Soviet Union

*Поступила в редакцию 23.01.2026 г.*

**Дозморов Валерий Александрович**  
Кандидат исторических наук,  
преподаватель ГБПОУ ХО «Агротехнологический  
техникум Херсонской области», г. Новая Каховка,  
Херсонская область, РФ.  
E-mail: [Dozmorov-Valeriy@yandex.ru](mailto:Dozmorov-Valeriy@yandex.ru)

**Dozmorov Valery Alexandrovich**  
Candidate of History,  
Lecturer of the Agrotechnological College of  
Kherson region, Nova Kakhovka,  
Kherson region, RF.  
E-mail: [Dozmorov-Valeriy@yandex.ru](mailto:Dozmorov-Valeriy@yandex.ru)

## ЛОКАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РОССИЙСКОЙ КОЛОНИЗАЦИИ ПРЕДГОРНОЙ КУБАНИ: СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СТАНИЦЫ ЯРОСЛАВСКОЙ В 1861–1867 ГГ.

© 2026 Н.С. Коваленко

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

В предлагаемой статье рассматривается начальный этап истории станицы Ярославской (до 1867 г. – Нижне-Фарская) Кубанского казачьего войска. В поле зрения автора находятся события Кавказской войны, происходившие вблизи означенного пункта, а также формирование церковного прихода Нижне-Фарской, конкретные члены причта, деятельность первого станичного начальника А.Л. Кислова, участие в судьбе станицы представителей российского военного командования (на примере пожара 1863 г.). Важное место занимает анализ динамики численного, половозрастного, религиозного и социального состава населения Нижне-Фарской в первой половине 1860-х гг., осуществленный по материалам исповедных росписей местной церкви. Демонстрируется демографическая обусловленность межсословных браков коренных станичников с аграрными переселенцами из внутренних регионов Российской империи, получивших распространение после 1868 г. Оценивается состояние социальной инфраструктуры Нижне-Фарской; определяется примерная доля людей школьного возраста, охваченных начальным образованием. В заключение приводится авторский взгляд на «полковую теорию» переименования станицы (сентябрь 1867 г.) и делаются общие выводы по теме публикации.

**Ключевые слова:** военно-казачья колонизация, демография, Кубанское казачье войско, локальная история, предгорная Кубань, станица Ярославская.

Одной из малоисследованных составляющих досоветской истории предгорной Кубани является жизнедеятельность местных станиц на военно-казачьем (середина XIX в. – 1864 г.) и солдатском (1864–1868 гг.) этапах освоения субрегиона.

Целью настоящей статьи является рассмотрение социально-демографических и социокультурных аспектов начального прошлого станицы Нижне-Фарской (ныне это станица Ярославская в Мостовском районе Краснодарского края) Кубанского казачьего войска (далее – ККВ) с момента ее основания в 1861 г. до переименования в 1867 г. (хронологически примерно совпадает с началом «крестьянского» этапа российского освоения предгорной Кубани). Конкретно данная проблематика никогда не становилась предметом научных изысканий. Вопросы же колонизации Закубанья в императорский период в той или иной степени и с разных методологических позиций затрагиваются в сочинениях дореволюционных (И.В. Бентковский, Ф.А. Щербина и др.), советских и современных (О.В. Матвеев, С.В. Самовтор, И.М. Федина и др.) авторов [26–27; 32–36].

Хорошо известно, что изначально Нижне-Фарская являлась частью 1-го участка Абадзехской кордонной линии, призванной обеспечивать сообщение Майкопского укрепления с Лабинской станицей. На пути из нее в первое из этих мест располагались посты Замукский (Джамуковский), Катльский (Кхятльский), Анзоровский, Кужорский, а также станица Кужорская и Айрюмский, Ульский, Верхне-Гиагинский и Вюстшатский (Вюстшанский) посты. Между Нижне-Фарской и Лабинской, в свою очередь, находились посты Нижне-Фарский, Джигиакский, Чехракский (Чохракский) и Пятиверстный [25; 30]. Генерал М.Я. Ольшевский вспоминал, что дорога из станицы в Майкоп, несмотря на свою насыщенность сторожевыми сооружениями, даже днем была небезопасной для мирных поселенцев, а в ночное время суток по ней

передвигались только военные части [14, с. 521]. Не лишен риска для жизни в начале 1860-х гг. был и путь в Лабинскую.

К октябрю 1861 г. Нижне-Фарская была соединена просекой с урочищем Мамрюк-Огой (Маврюк-гой, Мамрюк-чай) [31, с. 37], близь которого находился лагерь Верхне-Абадзехского (Хамкетинского) отряда, знаменитый тем, что 18 сентября 1861 г. император Александр II принял в нем депутацию горских обществ Западного Кавказа [14, с. 528–529] и [29, с. 309]. Дорога пролегла по правую сторону р. Фарс, где российские части, по условиям перемирия, заключенного с горцами в 1860 г., могли действовать по своему усмотрению. Несмотря на это обстоятельство, налаживание линий коммуникации вызвало серьезную обеспокоенность у абадзехов, егерукаевцев, махашевцев и темиргоевцев, населявших междуречье Фарса и Белой. Прокладка через малодоступные лесные заросли проселочного пути протяженностью свыше 20-и верст ставила их перед выбором: либо выразить полное повиновение российским военным властям, либо навсегда оставить места обитания, переселившись в Турцию или уйдя в горы. Не желая принимать первую из альтернатив, горцы активизировали враждебные действия против вновь устроенных станиц и Кавказской армии [14, с. 533], что привело к затягиванию конфликта и новым жертвам с обеих сторон.

Напряженная обстановка в предгорной Кубани в первой половине 1860-х гг. обуславливала необходимость присутствия в Нижне-Фарской регулярных и казачьих частей, в задачи которых входила защита мирного населения. В частности, в ней был расквартирован 19-й стрелковый батальон [24], 3 служащих которого в 1862 г. были зачислены в ККВ с водворением в соседней Махашевской станице [10, л. 20об].

Ограда станицы Махашевской устраивалась Средне-Фарским отрядом полковника Офрейна, сформированным специально для этой цели 31 января 1862 г. в 13-и верстах выше Нижне-Фарской, вблизи аула Богарсукова [4, с. 5] и [31, с. 37]. До 12 февраля 1862 г. это сводное формирование в одиночку занималось рубкой леса вверх по Фарсу, после чего для помощи ему прибыл отряд Геймана [31, с. 37]. Усиление не позволило выполнить поставленную задачу в срок, в том числе потому, что бойцы Офрейна, уставшие от длительной однообразной работы стали демонстрировать вялость [4, с. 6]. Тем не менее, совместная деятельность Средне-Фарского и Нижне-Абадзехского отрядов по устройству сообщения вдоль течения Фарса явилась одним из слагаемых, определивших в дальнейшем общий успех кампании 1862 г.

Набиравшая размах военно-казачья колонизация, в результате которой станицами занимались новые пространства предгорной Кубани, не отменяла опасности горских нападений для тех пунктов, которые в начале 1860-х гг. были водворены в субрегионе в числе первых. Так, 8 апреля 1862 г. 50 служащих 1-го сводно-стрелкового линейного батальона, выступившие в Нижне-Фарскую из лагеря Средне-Фарского отряда, по пути были внезапно атакованы партией горцев в количестве около 200 человек [31, с. 38]. В ходе данного столкновения русские потеряли 4 бойцов убитыми, столько же ранеными и одного бойца пленным [4, с. 25] и [31, с. 38].

Через 1,5 месяца, 23 мая 1862 г. при следовании с колонной в Нижне-Фарскую из вновь водворенной станицы Псефирской от рук горцев пострадал сотник 25-го конного полка ККВ по фамилии Голубенко [6, с. 122]. Таким образом, к лету 1862 г. перемещение по правобережью Фарса по-прежнему являлось рискованным занятием как для мирных обывателей, так и для боевых частей.

В 1862 г. в Нижне-Фарской появилась временная деревянная церковь [13, л. 645 об.]. Подобно храму в Сергиевской станице (ныне это село Сергиевское в Грачевском районе Ставропольского края) [3, с. 41], являвшейся родиной подавляющего

большинства здешних первопоселенцев [9, л. 11–15], ее освятили во имя святого преподобного Сергия Радонежского [11, л. 645 об.]. Как явствует из клировой ведомости за 1865 г., Сергиевская церковь была возведена тщанием прихожан, имела один престол и достаточное количество утвари [11, л. 645 об.]. По штату при ней было положено состоять священнику и 2 причетникам [11, л. 645 об.].

Первым на священническое место в Нижне-Фарскую на исходе 1861 г. был назначен Петр Кузьмин [18, с. 236], бывший до этого церковным настоятелем в станице Марьинской 1-й бригады Терского казачьего войска [2, с. 967]. Его служба при Сергиевской церкви продолжалась недолго, так как, уже 6 сентября 1862 г. к ней по собственному желанию был прикомандирован Петр Иванович Усов [11, л. 647 об.]. Появившийся на свет около 1826 г. в семье священника, он 1 июля 1854 г. окончил полный курс богословских наук в Смоленской духовной семинарии с аттестатом II разряда, был рукоположен в сан священника и определен на вакантное место при Покровской церкви станицы Новолабинской [11, л. 647 об.]. В 1859 г. был награжден бронзовым наперсным крестом на Владимирской ленте и бронзовой медалью «В память войны 1853–1856» [11, л. 647 об.]. В период служения в Новолабинской П.И. Усов, не затребовав документов, повенчал казака Д. Капустина [11, л. 648]. Этим он спровоцировал в отношении себя долгое следственное разбирательство, не завершившееся даже спустя 3 года после его перевода в Нижне-Фарскую. Еще больший ущерб карьере отца Петра нанесли венчание им в Покровской церкви 3 несовершеннолетних девиц и утрата разных важных бумаг. За это ему запретили вести богослужения и временно удалили от храма и прихода [11, л. 648]. По-видимому, понесенное наказание и боязнь потерять уважение паствы побудили Усова добиваться назначения в Нижне-Фарскую. Здесь в неуставленное время он снова дискредитировал себя в глазах епархиального начальства [23, л. 202].

28 мая 1865 г. к Сергиевской церкви был перемещен ровесник Усова Николай Антонович Ташлинцев, за плечами которого была служба диаконом в станице Убеженской (с 01.01.1850 г. по 27.10.1862 г.) и священником в Хамкетинской (с 27.10.1862 г. по 09.11.1864 г.) и Сенгилеевской (с 09.11.1864 г. по 28.05.1865 г.) станицах [11, л. 646 об.]. Служению в Нижне-Фарской отец Николай отдал более 9-и лет жизни, завершив его 5 ноября 1874 г. с переводом в станицу Шапсугскую [19]. После него настоятелями Сергиевского храма до революции 1917 г. последовательно были Д.И. Скубачевский (в 1874–1883 гг., I штат), А.А. Широгородов (в 1883–1910 гг., I штат), Т. Светлов (в 1900–1901 гг., II штат), Д.Г. Мишунин (в 1901–1906 гг., II штат), Н.А. Федоров (в 1906–1909 гг., II штат), А.С. Кулик (с 1909 г., II штат) и М.И. Студенецкий (с 1910 г., I штат). Остальные члены причта в досоветский период менялись значительно чаще, ввиду чего целесообразно ограничиться упоминанием, что в конце 1865 г. дьячком при станичной церкви состоял И.М. Яковлев (с 19.01.1862 г.), а пономарем – Ф.И. Архангельский (с 16.02.1865 г.) [11, л. 648 об., 649 об.].

Как и при всяком приходском храме, при Сергиевской церкви станицы Нижне-Фарской велись исповедные книги (рописи), в которые заносились сведения о посещении местными жителями исповеди и святого причастия. По состоянию на 1914 г. приходские экземпляры этих документов, начиная с 1863 г., хранились в целостности в церковном архиве [12, л. 62]. Впоследствии все они были утрачены. Почти так же сложилась судьба у консисторских экземпляров с той разницей, что из них до нас все-таки дошли 2 росписи, первая из которых датируется 1863 г., а вторая – 1865 г. При отсутствии в первой половине 1860-х гг. официальных переписей населения данные материалы являются ценнейшими источниками по исторической демографии станицы.

Согласно исповедной росписи Сергиевской церкви за 1863 г., в Нижне-Фарской имелось 185 дворов, в 3 из которых (1,6 %) проживали лица духовного звания и в 182 (98,4 %) казаки. Из общего количества семей войскового сословия 3 были обер-офицерскими (1,6 %), 12 – унтер-офицерскими (6,6 %) и 167 – рядовыми (91,8 %). Отсюда можно сделать вывод, что подавляющую часть населения станицы составляли нижние казачьи чины и их домочадцы. Всего в семьях войскового сословия насчитывалось 995 человек, в том числе 551 мужчина (55,4 %) и 444 женщины (44,6 %), в то время как фамилии представителей духовенства заключали в себе 6 мужчин и 6 женщин, или 12 человек обоего пола. Таким образом, в общей сложности в Нижне-Фарской проживало 1 007 человек, включая 557 мужчин и 450 женщин [20, л. 1056–1085 об.]. Все эти люди, согласно документу, являлись прихожанами РПЦ.

В 1863 г. в структуре населения Нижне-Фарской доминировали лица в возрасте до 20 лет, на которых приходилось в общей сложности 48,5 % всех станичников. Внутри этой категории самое высокое представительство имели подростки, юноши и девушки (10–19 лет) – 20,4 % (от общего количества населения). На момент основания Нижне-Фарской им было 8–17 лет, что способствовало их лучшей адаптации к природно-географическим условиям предгорной Кубани по сравнению с самыми младшими возрастными группами. Последние были главной группой риска для различных инфекций и в силу этого, а также вследствие неразвитости медицинской инфраструктуры и отсутствия надлежащего родительского ухода несли в начале 1860-х гг. самые значительные потери. Удельный вес (в %) репродуктивных и наиболее трудоспособных людей (20–49 лет), в свою очередь, составлял в структуре жителей 41,7. Это было чрезвычайно важно в контексте продолжавшегося обустройства станицы. В наименьшей степени в составе населения Нижне-Фарской были представлены лица пожилого возраста: 50–59 лет – 5,9 % (от общего количества жителей); 60–69 лет – 2,4 %; 70 лет и старше – 1,6 % [20, л. 1056–1085 об.]. В свете вышесказанного можно сделать вывод, что, несмотря на то, что в первой половине 1860-х гг. рождаемость сдерживалась Кавказской войной, усугублявшей сложности первоначального обзаведения, возрастная структура Нижне-Фарской в 1863 г. имела прогрессивную направленность.

Вместе с тем из материалов исповедной ведомости 1863 г. явствует, что в Нижне-Фарской на 100 мужчин приходилось лишь 80,8 женщин, причем наибольший разрыв наблюдался среди лиц 10–19 лет (69,4 женщин на 100 мужчин), которым вскоре предстояло активное участие в воспроизводстве населения [20, л. 1056–1085 об.]. По достижении брачного возраста мужчины этой группы были вынуждены искать невест либо среди более старших станичниц (например, 20–29 лет), либо в других поселениях, включая близлежащие Кужорскую, Махосевскую и Псефирскую, которые, как и Нижне-Фарская, с августа 1862 г. по конец декабря 1869 г. формировали 25-й (с 13 июня 1866 г. 23-й) конный полк ККВ [1, с. 23]. В данном отношении станица не была уникальной. Так, в Ханской, на 100 мужчин 10–19 лет в 1863 г. приходилось 84,9 женщин того же возраста [21, л. 854–879 об.], что создавало для них такие же проблемы, как у жителей Нижне-Фарской. В старообрядческой общине Ханской среди лиц 10–19 лет, напротив, преобладал слабый пол [21, л. 886–890], но в связи с противоречиями между раскольниками и никонианами это не имело никакого значения.

Спустя 2 года, в 1865 г. в Нижне-Фарской проживало 185 семейств, заключавших в себе в совокупности 551 мужчину и 443 женщины, или 994 человека обоего пола. Из общего количества семей 4 (2,2 %) возглавлялось лицами духовного звания и 181 (97,8 %) – казаками, в том числе 3 – обер-офицерами (1,7 % от всех казачьих семейств), 14 –

унтер-офицерами (7,7 %) и 164 – рядовыми (90,6 %). Суммарно в казачьих семействах насчитывалось 484 мужчины и 393 женщины, или 877 человек обоего пола, в то время как в семьях духовенства – 9 мужчин и 5 женщин, или 14 человек обоего пола [23, л. 202–229 об.]. Таким образом, в 1865 г. социальная структура станицы оставалась почти такой же, как в 1863 г., с тем лишь исключением, что главы нескольких семей были произведены в урядники. Отсутствие кардинальных изменений численного, половозрастного, социального и религиозного состава населения объяснялось невысокой миграционной привлекательностью Нижне-Фарской на заключительном этапе Кавказской войны и сразу после окончания данного конфликта.

При общем сокращении численности населения на 1,3 % по сравнению с 1863 г. представительство конкретных возрастных групп практически не изменилось. Так, удельный вес младенцев, детей, подростков, юношей и девушек (0–19 лет) сократился в общем составе жителей с 48,5 до 46,3. Это было обусловлено сниженной рождаемостью, высокой детской смертностью и переходом части указанных людей в категорию взрослого трудоспособного населения (20–49 лет). Представительство последнего, а также лиц пожилого возраста (от 50 лет), в свою очередь, в 1863–1865 гг. выросло в результате естественного и в меньшей степени механического пополнения соответственно с 41,7 до 43,7 и с 9,8 до 10 [20, л. 1056–1085 об] и [23, л. 202–229 об].

Почти во всех возрастных группах Нижне-Фарской в 1865 г. мужчины количественно превосходили женщин, и только среди людей 50–59 лет наблюдался несущественный перевес последних. Соотношение полов в категории 10–19 лет, по сравнению с 1863 г., не претерпело серьезных трансформаций. На 100 мужчин в ней приходилось 71,2 женщины, тогда как в целом по станице – 80,4 [23, л. 202–229 об.]. Тем самым для подростков и юношей, которым в ближайшие годы предстояло вступить во взрослую жизнь, сохранялись трудности поиска брачных партнёров. Частым способом их преодоления во второй половине 1860-х гг., и в особенности после 1868 г., стали женитьбы на девушках невоицкого сословия. Помимо этого, практиковались венчания с казачками других закубанских станиц.

В завершение разговора о демографических аспектах ранней истории станицы необходимо сказать о месте Нижне-Фарской в ряду других вновь устроенных поселений. Начать следует со станиц 25-го конного полка. Как явствует из исповедных ведомостей, в Ханской в 1863 г. насчитывалось 1208 жителей [21, л. 881], в Гиагинской и Егерукаевской в 1864 г. – 1872 и 995 соответственно [22, л. 227, 627] и в Псефирской в 1865 г. – 1 805 жителей [23, л. 913]. Разновременное происхождение этих сведений и утрата аналогичных документов по Белореченской, Келермесской, Кужорской и Махошевской не препятствуют заключению, что Нижне-Фарская не являлась самой крупной станицей 25-го конного полка. По количеству обывателей она уступала не только и не столько Ханской, где находилось полковое правление, сколько таким станицам, как Гиагинская и Псефирская, которые были водворены в 1862 г., когда уже вполне исправно работал механизм набора добровольных переселенцев.

Если среди пунктов 25-го конного полка, занимавших плоскогорья и равнины, станица в первой половине 1860-х гг. выглядела достаточно заурядно, то на фоне большинства предгорных и нагорных поселений, формировавших 24-й, 26-й и 27-й (с 13 июня 1866 г. их порядковые номера изменились соответственно на 22-й, 24-й и 25-й) конные полки ККВ, она заметно выделялась своими размерами. Сопоставив показания архивных источников, можно увидеть, в частности, что Нижне-Фарская была более чем 2 раза крупнее Нижегородской (в 1865 г. 428 жителей) и Прусской (в 1865 г. 409 жителей), а также превышала в 1,9 раза Дагестанскую (в 1864 г. 532 жителя), в 1,2 раза

– Царскую (в 1863 г. 815 жителей) и в 1,1 раза Хамкетинскую (в 1863 г. 925 жителей) [21, л. 851, 907], [22, л. 608] и [23, л. 273, 965]. Саму ее по численности населения в указанный период превосходили Губская (в 1864 г. 1 509 жителей), Даховская (в 1864 г. 1 379 жителей), Переправная (в 1865 г. 1 216 жителей), Пшехская (в 1865 г. 1 132 жителя) [22, л. 246, 579] и [23, л. 779, 926–941] и некоторые другие пункты предгорной Кубани.

В продолжение темы исследования о ранней станичной истории, необходимо отметить, что утром 27 января 1863 г. в Нижне-Фарской вспыхнул сильный пожар [7, л. 1]. Благодаря бурному и сухому ветру, пламя стремительно охватило юго-восточную оконечность станицы, уничтожив в общей сложности 39 дворов, включая 21 обывательский казачий двор вместе с частью имущества, батальонный и ротный дворы 19-го стрелкового батальона с 2 цейхгаузами и вещами, 15 домов женатых нижних чинов того же подразделения и сотенный двор 15-го конного полка [7, л. 1–1 об.]. Помимо этого, сгорело 315 сажень станичной ограды, а также более 3,5 тыс. пудов казенного сена экстренной заготовки и до 6,1 тыс. пудов сена, принадлежащего 1-й сотне 15-го конного полка [7, л. 1 об.]. Огню не позволили распространиться на провиантский магазин [7, л. 1 об.], потеря которого в условиях зимы, слабой постановки местного хозяйства (из-за недавнего водворения станицы) и поголовной зависимости населения от казенного провианта грозила гуманитарной катастрофой.

Получив известие о пожаре в Нижне-Фарской, главный распорядитель военно-казачьей колонизации предгорной Кубани граф Н.И. Евдокимов стал предпринимать меры по скорейшей ликвидации его последствий. В рапорте командующему Кавказской армии от 5 февраля 1863 г. он просил разрешения выдать заимообразно за счет казны каждому из пострадавших казачьих семейств в качестве компенсации по 75 руб. серебром [7, л. 1 об.]. Учитывая, что из сумм, состоявших в ведении графа, на нужды погорельцев к тому моменту уже было отпущено 840 руб. (по 40 руб. на каждую семью) [7, л. 2], требовалось еще 735 руб. (по 35 руб. на каждую семью). Через месяц начальство направило Евдокимову ответ, в котором, ссылаясь на опыт прошлых лет, а также на то, что жители Нижне-Фарской, будучи недавно поселенными в предгорной Кубани, освобождены от службы и получают провиант и порционное довольствие, назвало достаточным вознаграждение в размере 50 руб. на семейство [7, л. 4–4 об.]. Предложение графа выдать средства заимообразно за счет казны, в свою очередь, было переадресовано военному министру Д.А. Милютину, который доложил о нем императору. Император Александр II не одобрил эту идею и повелел, чтобы 1 050 руб., израсходованные Евдокимовым, были возвращены из капитала ККВ [7, л. 7].

Бедствия, выпадавшие на долю населения Нижне-Фарской, а также его общую бытовую неустроенность усугублял моральный облик местной администрации. Первым начальником станицы являлся хорунжий Андрей Леонтьевич Кислов, прибывший в нее летом 1861 г. во главе первой партии добровольцев из Сергиевской станицы. Пользуясь своим статусом, он проводил махинации с общественными деньгами, что выливалось во все возрастающие недостатки. Так, например, по итогам 1862 г. разница между доходами и расходами Нижне-Фарской составила 576 руб. 1 коп. Данная сумма должна была быть перенесена в приходно-расходную книгу за 1863 г., но на практике этого сделано не было. По итогам 1863 г. в распоряжении станичного правления, в свою очередь, осталось 137 руб. 41,5 коп., но из этих средств в документ за следующий год было перенесено (не без ведения Кислова) только 43 руб. 86,5 коп. Обоснование расходов, значившееся в приходно-расходных книгах, ставило в неудобное положение подчиненных Андрея Леонтьевича. В частности, в материалах за 1863 г. было записано,

что станичному эконому уряднику Сидору Гриневичу было выдано на покупку церковной утвари сначала 400 руб., а затем еще 447 руб. 87 коп. Впоследствии Гриневич заявил, что получил лишь первую из означенных сумм. Доказать же факт выдачи ему второй Кислову было нечем [8, л. 1–1 об.].

Кроме безотчетного расходования общественных средств, Андрею Леонтьевичу предъявлялись претензии в невыдаче некоторым обывателям казенного провианта и порционных денег [8, л. 2]. Расследование, проводившееся в начале 1870-х гг., подтвердило данные обвинения. Рапортуя об этом 19 ноября 1871 г. Главнокомандующему Кавказской армией, наказный атаман ККВ М.А. Цакни отметил, что ввиду того, что станичники отказались от претензий к Кислову и готовы самостоятельно покрыть все недостатки, оптимальным наказанием для хорунжего может быть месячное пребывание на гауптвахте [8, л. 8 об.]. Помощник великого князя Михаила Николаевича согласился с этим мнением, но приказал сократить срок ареста до 2-х недель [8, л. 10]. Именно столько времени Кислов в дальнейшем и пробыл на главной Екатеринодарской гауптвахте [8, л. 16–16 об.].

Несмотря на все сложности первоначального обустройства, в 1860-х гг. в Нижне-Фарской закладывался фундамент социальной инфраструктуры. В частности, в неустановленный момент в станице была открыта школа. По сведениям за первое полугодие 1867 г., в ней обучалось всего 25 мальчиков. С детьми работали законоучитель и учитель, которыми были соответственно священник Николай Ташлинцев и казак Василий Цырульников [5]. Экстраполировав данные о численности мужчин и женщин в возрасте 5–19 лет (200 и 142 человека соответственно [23, л. 202–229 об.]), представленные в исповедной росписи Сергиевской церкви за 1865 г., на 1867 г., можно сделать вывод, что во второй половине 1860-х гг. начальным образованием в станице было охвачено примерно 12,5 % всех мужчин школьного возраста и 0 % женщин того же возраста. Следствием этого была почти всеобщая неграмотность населения, решительная борьба с которой стала вестись лишь в начале XX в.

Вместе с тем необходимо заметить, что во второй половине 1860-х гг. численность учащихся в Нижне-Фарской была абсолютно такой же, как и во всех остальных станицах 23-го конного полка, кроме Ханской. В последней, по данным за первое полугодие 1867 г., существовало 2 школы (обычная и полковая) с общим количеством учащихся в 80 мальчиков [5]. Допустив, что в 1867 г. в Ханской проживало столько же мужчин в возрасте 5–19 лет, сколько в 1863 г. (тогда их, согласно исповедной росписи Покровской церкви, было 221 человек [21, л. 854–879 об., 886–890 об.]), мы вычислили, что в 1867 г. доля лиц, получающих начальное образование, среди мужчин школьного возраста могла составлять здесь около 36,2 %, т.е. почти в 3 раза выше, чем в Нижне-Фарской.

В заключение следует сказать о том, что 13 сентября 1867 г. император Александр II по представлению Главнокомандующего Кавказской армией великого князя Михаила Николаевича повелел присвоить Нижне-Фарской и еще 13-и пунктам предгорной Кубани новые наименования. Так на карте субрегиона появилась станица Ярославская [17]. Большинство авторов полагает, что новый ойконим был призван увековечить память русских солдат, отстаивавших интересы России на Кавказе в составе 117-го Ярославского пехотного полка [27, с. 134]. Вместе с тем привязка этого формирования к Кубани до сих пор вызывает вопросы, поскольку в его истории, которая была издана еще до революции 1917 г., об участии в Кавказской войне ничего не говорится [13]. Аналогично дела обстоят с 19-м Костромским, 62-м Суздальским и 5-м Калужским пехотными полками, в честь которых, как утверждают сторонники

«полковой теории», были заново наречены Псефирская, Пчасская и Супская станицы соответственно.

По существу, у версии о «полковом» происхождении названий, полученных некоторыми закубанскими станицами в 1867 г., есть лишь одно слабое место. Причем его наличие, как это ни парадоксально, способствуют ее сторонники, заявляя, что новые ойконимы восходили к наименованиям регулярных частей, участвовавших в Кавказской войне [26, с. 42]. На самом деле этот тезис справедлив не для всех станиц. К примеру, он прекрасно работает в отношении Габукаевской, переименованной в Рязанскую, но абсолютно не приемлем для Нижне-Фарской, ставшей Ярославской.

В свете вышесказанного закономерно возникает вопрос: если «полковая теория» верна, то чем, если не участием в Кавказской войне, армейские полки могли заслужить наречение в свою честь казачьих поселений Кубанской области? Мы предлагаем на него следующий ответ: доблестью, которую они проявили либо при подавлении польского восстания 1863–1864 гг., либо еще раньше в ходе Крымской кампании. Такое объяснение вполне жизнеспособно, если вспомнить, что замена закубанских ойконимов не была уникальным событием в истории императорской России. Так, в частности, генерал-губернатор П.П. Сухтелен, продолжая борьбу с народной памятью о восстании Е.И. Пугачева, выступил инициатором серии переименований в Оренбуржье. Названия, даваемые взамен прежних, по его мнению, должны были прославлять русские военные победы [28, с. 145]. Не исключено, что наказный атаман ККВ граф Ф.Н. Сумароков-Эльстон, предложивший по воле великого князя Михаила Николаевича новые имена для отдельных станиц Закубанья, руководствовался теми же соображениями.

Переименование Нижне-Фарской в Ярославскую предшествовало двум более важным событиям – разрешению лицам невоинского сословия свободно селиться на землях казачьих войск (29 апреля 1868 г.) и введению в Кубанской области уездного управления (30 декабря 1869 г.). Эти факты определили начало крестьянского этапа (1868 г. – рубеж 80–90-х гг. XIX в.) в российском освоении предгорной Кубани. Он был ознаменован, в частности, демилитаризацией общественной жизни и массовой аграрной иммиграцией из внутренних губерний, оказавшей колоссальное влияние на дальнейшее развитие всех сфер субрегиона. То, что станица вступила в данный этап с обновленным названием, представляется довольно символическим.

Таким образом, можно сделать вывод, что станица Ярославская прошла сложный путь становления. Это было обусловлено, прежде всего, тем, что первые годы ее существования протекали на фоне Кавказской войны. Местное население устраивало хозяйство не только в непривычных, но и рискованных условиях, не имея нормального сообщения даже с соседними пунктами. Положение на Абадзехской кордонной линии в первой половине 1860-х гг. лишало станицу привлекательности для переселенцев из других регионов, вследствие чего в социальном составе ее жителей были представлены только казаки и духовенство. Негативное влияние на развитие поселения оказывали также злоупотребления местной администрации. Вместе с тем, несмотря на все деструктивные факторы, 1860-е гг. в истории Ярославской были отмечены началом формирования образовательной инфраструктуры. Преобладание же в возрастной структуре населения молодых людей отражало динамичность станичного социума и его высокий потенциал к воспроизводству.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаренкова А.С., Бондарь И.Ю., Вертышева Н.С. Основные административно-территориальные преобразования на Кубани (1793–1985 гг.). – Краснодар: Книжное издательство, 1985. – 394 с.

2. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией. Т. 12. – Тифлис: Типография канцелярии Главноначальствующего гражданской частью на Кавказе, 1904. – 1556 с.
3. Белоконь В.В. Храмы и монастыри Ставропольской епархии (1843–1920 гг.): справочник. – Ставрополь: Бюро новостей, 2012. – 448 с.
4. Введенский А. Действия и занятия войск Средне-Фарского отряда до формирования Пешехского и этого последнего до ноября 1862 года (Материалы для истории покорения Западного Кавказа) // Военный сборник. № 7. – СПб.: Типография департамента уделов, 1866. – Паг. 2. – С. 3–29.
5. Ведомость о полковых и станичных школах Кубанского казачьего войска за 1-е полугодие 1867 года // Кубанские войсковые ведомости. – 1867. – 26 августа.
6. Гизетти А.Л. Сборник сведений о потерях кавказских войск во время войн кавказско-горской, персидских, турецких и в Закаспийском крае. 1801–1885 гг. – Тифлис: Типография Я.И. Либермана, 1901. – 222 с.
7. Государственный архив Краснодарского края (далее – ГАКК). – Ф. 318. – Оп. 2. – Д. 696.
8. ГАКК. – Ф. 396. – Оп. 1. – Д. 545.
9. ГАКК. – Ф. 574. – Оп. 1. – Д. 4246.
10. ГАКК. – Ф. 574. – Оп. 1. – Д. 5743.
11. Государственный архив Ставропольского края (далее – ГАСК). – Ф. 135. – Оп. 23. – Д. 660.
12. ГАСК. – Ф. 135. – Оп. 72. – Д. 1281.
13. Козлов Д.Ф. Краткая боевая история 117-го пехотного Ярославского полка. 1763–1913. – Рогачёв: Типография наследников Г.З. Залкинда, 1913. – 90 с.
14. Ольшевский М.Я. Кавказ с 1841 по 1866 год. Серия: «Воспоминания участников Кавказской войны XIX века». – СПб.: Издательство журнала «Звезда», 2003. – 608 с.
15. Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗРИ). Собр. 2. Т. 37 (1862 г.). – СПб.: Типография II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1865. – Ст. 37987.
16. ПСЗРИ. Собр. 2. Т. 41 (1866 г.). – СПб.: Типография II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1868. – Ст. 43393.
17. ПСЗРИ. Собр. 2. Т. 42 (1867 г.). – СПб.: Типография II Отделения Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1871. – Ст. 44968.
18. Православная церковь на Кубани (конец XVIII – начало XX в.). Сборник документов (К 2000-летию христианства). – Краснодар: Б. и., 2001. – 728 с.
19. Распоряжения епархиального начальства // Кавказские епархиальные ведомости (далее – КЕВ). – 1874. – 16 ноября.
20. Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА). – Ф. 14877. – Оп. 1. – Д. 4254.
21. РГВИА. – Ф. 14877. – Оп. 1. – Д. 4255.
22. РГВИА. – Ф. 14877. – Оп. 1. – Д. 4485.
23. РГВИА. – Ф. 14877. – Оп. 1. – Д. 4730.
24. Русский инвалид. – 1862. – 3 апреля.
25. Русский инвалид. – 1862. – 5 сентября.
26. Самовтор С.В. Нереализованные топонимические проекты на Кубани в конце XVIII – начале XX века // Культурная жизнь Юга России. – № 6. – Краснодар, 2007. – С. 41–42.
27. Самовтор С.В. Отражение процессов казачьей колонизации в топонимии Кубани (конец XVIII – начало XX вв.): Дисс. на соискание ученой степени к.и.н. – Ставрополь, 2008. – 189 с.
28. Суперанская А.В. Что такое топонимика. – М.: Наука, 1984. – 182 с.
29. Татищев С.С. Император Александр II. Его жизнь и царствование: В 2 т. Т. 1. – М.: Академический проект; Трикста, 2018. – 581 с.
30. Фелицын Е.Д. Военно-историческая карта Северо-Западного Кавказа с обозначением местонахождения не существующих ныне крепостей, укреплений, постов и главнейших кордонных линий, устроенных русскими войсками с 1774 года до окончания Кавказской войны. Масштаб 1:840000. – Тифлис: Б. и., 1899.
31. Хронологический указатель военных действий русской армии и флота. Т. IV (1855–1894 гг.). – СПб.: Военная типография, 1911. – 198 с.
32. Бентковский И.В. Заселение западных предгорий главного Кавказского хребта // Кубанский сборник. Т. 1. – Екатеринодар: Типография Кубанского областного правления, 1883. – С. 1–86.
33. Щербина Ф.А. Колонизация Кубанской области // Киевская старина. Т. 7. – Киев: Типография Г.Т. Корчак-Новицкого, 1883. – С. 529–545.
34. История народов Северного Кавказа в 2 т. Т. 2 (конец XVIII в. – 1917 г.). – М.: Наука, 1988. – 659 с.

35. История муниципальных образований Краснодарского края. Отрадненский район: научное издание. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2024. – 107 с.
36. Скорик А.П., Федина И.М. Кубанские курени и станицы. Повседневный поселенческий уклад кубанских казаков и исторические формы поселений на Кубани в конце XVIII – первой трети XX веков: монография. – Новочеркасск: Лик, 2022. – 1336 с.

## REFERENCES

1. Azarenkova, A.S., Bondar, I.Yu. & Vertysheva, N.S. (1985) *The main administrative and territorial transformations in the Kuban (1793–1985)*. Krasnodar: Book Publishing House. 394 p. (In Russian).
2. Belokon, V.V. (2012) *Temples and monasteries of the Stavropol Diocese (1843–1920): a reference book*. Stavropol: News Bureau. 448 p. (In Russian).
3. Vvedensky, A. (1866) [Actions and occupations of the troops of the Sredne-Farsky detachment before the formation of the Pshekhsky and this last one until November 1862 (Materials for the history of the conquest of the Western Caucasus)]. *Voennyi sbornik = Military collection*. 7, Pagination 2, 3–29. (In Russian).
4. Gisetti, A.L. (1901) *Collection of information about the losses of the Caucasian troops during the wars of the Caucasian Mountains, Persian, Turkish and in the Transcaspien region. 1801–1885*. Tiflis: Printing House of Ya.I. Lieberman, 222 p. (In Russian).
5. Kozlov, D.F. (1913) *A brief combat history of the 117th Infantry Yaroslavl Regiment. 1763–1913*. Rogachev: Printing house of the heirs of G.Z. Zalkind. 90 p. (In Russian).
6. Olshevsky, M.Ya. (2003) *The Caucasus from 1841 to 1866*. St. Petersburg: Publishing house of the magazine Zvezda. 608 p. (In Russian).
7. Samovtor, S.V. (2007) [Unrealized toponymic projects in the Kuban at the end of the XVIII – beginning of the XX century]. *Kul'turnaia zhizn' Iuga Rossii = Cultural life of the South of Russia*. 6, 41–42. (In Russian).
8. Samovtor, S.V. (2008) *Reflection of the processes of Cossack colonization in the toponymy of Kuban (late XVIII – early XX centuries)* [Dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences]. Stavropol, 189 p. (In Russian).
9. Superanskaya, A.V. (1984) *What is toponymy*. Moscow: Nauka Publ., 182 p. (In Russian).
10. Tatishchev, S.S. (2018) *The Emperor Alexander II. His life and reign*: In 2 vols. Vol. 1. Moscow: Academic Project; Triksta, 581 p. (In Russian).
11. Bentkovsky, I.V. (1883) [Settlement of the western foothills of the Main Caucasian ridge]. *Kubanskii sbornik = Kuban collection*. Vol. 1. Yekaterinodar: Printing house of the Kuban regional Government, 1–86. (In Russian).
12. Shcherbina, F.A. (1883) [Colonization of the Kuban region]. *Kievskaiia starina = Kievan antiquity*. Vol. 7. Kiev: Printing house of G.T. Korchak-Novitsky, 529–545. (In Russian).
13. The history of the peoples of the North Caucasus in 2 volumes. Vol. 2 (1988). Moscow: Nauka Publ. 659 p. (In Russian).
14. The history of municipalities of the Краснодар Territory. Otradnensky district: scientific publication (2024). Krasnodar: Kuban State University. 107 p. (In Russian).
15. Skorik, A.P. & Fedina, I.M. (2022) *Kuban kurens and villages. The daily settlement pattern of the Kuban Cossacks and the historical forms of settlements in the Kuban at the end of the XVIII – first third of the XX centuries*. Novocherkassk: Lik. 1336 p. (In Russian).

## LOCAL ASPECTS OF THE RUSSIAN COLONIZATION OF THE FOOTHILL KUBAN: FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE VILLAGE OF YAROSLAVSKAYA IN 1861–1867

*N.S. Kovalenko*

The proposed article examines the initial stage of the history of the village of Yaroslavskaya (before 1867 – Nizhne-Farskaya) of the Kuban Cossack army. The author's field of view includes the events of the Caucasian War that took place near the designated point, as well as the formation of the Nizhne-Farskaya parish, specific members of the clergy, the activities of the first village chief A.L. Kislov, and the participation of representatives of the Russian military command in the fate of the village (using the example of the 1863 fire). An important place is occupied by the analysis of the dynamics of the numerical, gender, age, religious and social composition of the population of Nizhne-Farskaya in the first half of the 1860s, based on the materials of confessional murals of the local church. The demographic conditionality of inter-verbal marriages of indigenous villagers with

agrarian migrants from the interior regions of the Russian Empire, which became widespread after 1868, is demonstrated. The state of the social infrastructure of Nizhne-Farskaya is assessed; the approximate proportion of school-age people enrolled in primary education is determined. In conclusion, the author's view on the "regimental theory" of renaming the village (September 1867) is given and general conclusions are drawn on the topic of publication.

**Key words:** military-Cossack colonization, demography, Kuban Cossack Host, local history, Kuban foothills, Yaroslavskaya stanitsa.

*Поступила в редакцию 20.01.2026 г.*

**Коваленко Николай Сергеевич**

Аспирант кафедры отечественной и всеобщей истории,  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, РФ  
E-mail: [kolya.kovalenko.99@list.ru](mailto:kolya.kovalenko.99@list.ru)

**Kovalenko Nikolay Sergeevich**

postgraduate student of the Department of National and Universal History,  
FSBEI HE «Armavir State Pedagogical University», Armavir, RF.  
E-mail: [kolya.kovalenko.99@list.ru](mailto:kolya.kovalenko.99@list.ru)

## РЕВОЛЮЦИЯ 1919 ГОДА В ЕГИПТЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКУЮ СИТУАЦИЮ НА БЛИЖНЕМ ВОСТОКЕ

© 2026 *В.В. Разумный*

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»*

---

С окончанием Первой мировой войны в Египте произошел всплеск национально-освободительного движения. Революционные события 1919 года в этой ближневосточной стране оказали серьезное влияние на политическую ситуацию на всем Ближнем Востоке. В статье изучаются причины и последствия революции 1919 года в Египте. Сделан краткий историографический обзор изучаемой проблемы.

**Ключевые слова:** Египет, национально-освободительное движение, революция, Ближний Восток, Великобритания, акции протеста.

---

После окончания Первой мировой войны на Ближнем Востоке среди арабского населения значительно возросла активность лидеров национально-освободительного движения. Если в период 1914–1917 годов их деятельность была направлена против турецких властей, то уже, начиная с 1918 года резко обострились отношения между арабскими националистами и британскими властями. На наш взгляд, возможно это было связано с двумя событиями 1917 года. Первое событие – это признание Великобританией Королевства Хиджаз под руководством Хусейна ибн Али. Здесь нужно заметить тот факт, что, ранее в 1916 году, ему за организацию антитурецкого восстания была обещана власть над всеми арабскими территориями Ближнего Востока за исключением территории Ливана. Но, спустя год, британцы ограничились властью короля Хусейна ибн Али только лишь территорией Хиджаза на Аравийском полуострове. Это вызвало кризис доверия арабских лидеров по отношению к британским политикам. Второе событие связано с военной кампанией 1917 года, когда на палестинском фронте британские войска вторглись в Палестину и захватили важнейшие населенные пункты – Яффу и Иерусалим. Успехи британских войск благоприятствовали появлению Декларации лорда Бальфура от 2 ноября 1917 года, в которой речь шла о создании еврейского национального очага на территории Ближнего Востока под покровительством Великобритании. Этот факт вызвал недовольство среди арабских лидеров Палестины.

В Египте арабские политические лидеры внимательно следили за событиями в Хиджазе и Палестине и понимали всю сложность военно-политической ситуации. Более того, после подписания Компьенского перемирия 11 ноября 1918 года египетский политик Саад Заглул счел нужным обратиться к британским властям с вопросом о прекращении оккупации страны и допуске египетской делегации на Парижскую мирную конференцию. Поэтому, не случайно именно после ареста Саада Заглула в марте 1919 года Египет стал центром антибританских настроений на Ближнем Востоке, поскольку здесь накопилось максимальное недовольство британским присутствием, начиная с 1882 года, когда Великобритания подавила восстание полковника Ораби-паши. На наш взгляд, данная тема является актуальной и заслуживает внимания со стороны исследователей.

Следует сказать, что тема влияния революции 1919 года в Египте на военно-политическую ситуацию на Ближнем Востоке нашла недостаточное отражение в

историографии. Только лишь отдельные аспекты проблемы были отражены в работах исследователей. Среди отечественных историков следует назвать работы Л.А. Фридмана [5] и А.М. Голдобина [3]. Данная тема нашла свое отражение в статье Н.С. Федорова [1] и монографии А.Д. Макеева [10], опубликованных за последние семь лет. Среди работ зарубежных историков следует назвать монографию египетского историка Абдаррахмана ар-Рафии [12]. Это исследование ценно тем, что автор был участником революционных событий 1919 года. Однако, на наш взгляд, в монографии недостаточно отражено значение революции в Египте для народов Ближнего Востока. Также следует выделить значение работ американских историков Майкла Лаффана [8] и Зиада Фахми [9], британского историка Энтони Брюса [13], австралийского военного историка Майкла Тайквина [14].

Среди источников по данной теме следует выделить материалы периодической печати США, которые освещали революционные события в Египте в 1919 году [15].

Цель данной статьи состоит в изучении влияния революционных событий 1919 года в Египте на военно-политическую ситуацию на Ближнем Востоке.

В годы Первой мировой войны противоречия между британской администрацией и местным арабским населением Египта достигли критического уровня. Однако, объективно говоря, революцию 1919 года в Египте спровоцировали не только результаты Первой мировой войны. Массовые протесты арабского населения и последовавшая за ними революция были вызваны комплексом экономических, политических и социальных факторов, которые накопились за годы британской оккупации этой страны.

Приступая к освещению причин революционных событий 1919 года, на наш взгляд, следует дать краткий анализ социально-политической ситуации в Египте в начале XX века.

Экономическая эксплуатация ресурсов Египта проводилась иностранцами еще с середины XIX века. Постепенное закабаление экономики, неспособность правителей Египта противостоять иностранному влиянию, их стремление к роскоши и к неразумным финансовым решениям привело к тому что в 1870-х годах экономика страны настолько погрязла в долгах и финансовых обязательствах перед иностранными державами, что они были вынуждены создать международную комиссию по долгам этой страны «Caisse de la Dette Publique» (Комиссия по государственному долгу).

В начале XX века экономические проблемы вызвали рост политической активности населения Египта. По всей стране возникли тайные общества, деятельность которых имела антибританскую направленность. В этой политической обстановке наиболее заметной фигурой политической жизни Египта был Мустафа Камиль. В историю этой ближневосточной страны начала XX века он вошел как «Трибун Египта». Американский историк Майкл Лаффан охарактеризовал его, как «очаровательного оратора, неутомимого путешественника, плодовитого писателя и харизматичную личность» [8].

Мустафа Камиль отличался не только националистической риторикой, но и оригинальным подходом к вопросу о идеологической борьбе за независимость Египта. Он получил юридическое образование во Франции по протекции самого хедива. Обучаясь во Тулузском университете, Мустафа Камиль сделал вывод, что независимость Египта можно было получить, играя на противоречиях европейских держав. В своих политических взглядах он симпатизировал республиканской Франции [9].

В Египте главным противником Мустафы Камиля стал британский генеральный консул Эвлин Бэринг. Можно сказать, что с самого начала своей

политической деятельности он регулярно критиковал деятельность британского консула. Многочисленные письма и публичные выступления Мустафы Камиля в Европе, имели задачу подвергнуть жесткой критике политику Бэринга в Египте и опровергнуть все его аргументы о примитивности и варварстве египетского народа [9].

Благодаря публикациям Мустафы Камиля во французских газетах получил огласку Деншавайский инцидент, произошедший в Египте в 1906 году. В своих статьях он наглядно показал жестокость и циничность судов в Египте, дегуманизацию невинных жителей в газетах Великобритании и лицемерность британских властей. Его публикации вызвали широкий резонанс. Благодаря широкой общественной поддержке и победе лейбористской партии на выборах, Мустафа Камиль даже получил возможность выступить в парламенте Великобритании, изобличая в своем докладе преступления британской колониальной администрации в Египте [9].

После этих событий Эвлинг Бэринг был вынужден уйти в отставку, а его место на посту британского консула в Египте занял Эдмон Горст, получивший указания обеспечить египтянам больше внутренней автономии. Благодаря этим благоприятным изменениям в политическом климате в Египте стали появляться первые партии и движения.

Первой была создана партия «Хизб-аль-Умма» или «Партия народа». Ее основу составили образованные либералы, которые считали, что разумное общественное развитие в сотрудничестве с британскими властями может обеспечить наилучший путь достижения подлинной независимости Египта. Их рупором стала газета «Аль-Джарида», которую редактировал Ахмад Люфти аль-Сайид. Он отдавал предпочтение секуляризации перед панисламизмом и протурецкими тенденциями, ассоциируемыми с более экстремистскими националистическими группами, такими как «Хизб-аль-Ватан» или «Национальная партия», возглавляемая Мустафой Камилем.

Вторая политическая партия – «Национальная партия» была создана в ответ на появление «Партии народа» и вполне могла составить серьезную конкуренцию остальным политическим объединениям, учитывая харизматическую личность Мустафы Камиля. Однако его преждевременная смерть в 1908 году нарушила все надежды этой политической партии. В дни его смерти в Египте был объявлен траур [9]. Сейчас в центре Каира есть музей, посвященный памяти этого политического деятеля.

Третья крупная партия того времени – «Партия конституционной реформы» во главе с шейхом Али Юсуфом, которая образовалась в 1907 году. Она представляла интересы хедива и его двора в ответ на вызов «Хизб-аль-Уммы», требовавшей передачи власти парламенту [2, с. 176].

После смерти Эдмона Горста в 1911 году должность консула занял британский генерал Горацио Герберт Китченер, который имел опыт подавления национально-освободительных движений в британских колониях. О нем нелестные отзывы оставил тогда еще молодой британский политик Уинстон Черчилль. В работе А.Д. Макеева указывалось, что Черчилль, оценивая личные качества генерала Китченера, говорил: «Он может быть генералом, но он никогда не станет джентльменом» [10, с. 132]. Однако, в условиях обостряющейся военно-политической ситуации накануне Первой мировой войны, генерал Китченер отказался от конфронтационной политики своего предшественника в отношении националистической оппозиции и осуществил конституционную реформу. Он заменил двухпалатную парламентскую систему Египта на однопалатную. Дальнейшие преобразования генерала Китченера в Египте были сорваны его отъездом. К началу Первой мировой войны он был отозван в Лондон, где вскоре получил пост военного министра Великобритании.

Летом 1914 года, когда в Европе уже гремели орудийные залпы Первой мировой войны, в Египте произошли серьезные политические изменения. Хедив Египта Аббас II, находившийся тогда в Константинополе, открыто поддержал турецкого султана и выразил антибританскую позицию. В результате этих событий, 18 декабря 1914 года, после присоединения Османской империи к блоку Центральных держав и объявления джихада странам Антанты, Великобритания объявила Египет под своей защитой и свергла Аббаса II. Он стал последним хедивом Египта [11].

Тогда же в 1914 году, британцы назначили первым султаном Египта, Хусейна Камеля, второго сына бывшего хедива Исмаила-паши при правлении которого, Египет окончательно был втянут в долговую кабалу. Следует подчеркнуть тот факт, что именно в период правления Исмаила-паши произошло знаменитое восстание египетского полковника Ораби-паши, в ходе подавления которого в Египте был установлен завуалированный британский протекторат.

Если раньше Египтом формально управляли хедивы под надзором британского консульства, то с 1914 года, когда страна стала не только де-факто, но и де-юре протекторатом Великобритании. Теперь вместо должности британского консула, основной стала должность Верховного Комиссара Египта. В 1914 году исполняющим обязанности Верховного Комиссара назначили британского дипломата Милна Читэма. Он ничем не выделялся за время исполнения своих обязанностей, так как был лишь замещающим, который должен был быть в роли комиссара ровно до того, как в Египет придет Генри Макмагон. В отличие от Милна Читэма это была весомая политическая фигура в колониальной администрации Великобритании. Генри Макмагон имел военный опыт, а также был опытным политиком и администратором, поскольку до этого занимал должность Верховного Комиссара Белуджистана, а также министра иностранных дел британской Индии [5].

Статус перехода Египта из владений Османской империи в британский протекторат подразумевал значительные политические изменения, которые сопровождалось роспуском законодательного собрания и сменой титула правящего дома. Теперь вместо хедива правил султан, назначаемый британскими властями. Следует подчеркнуть тот факт, что египетские националисты индифферентно восприняли произошедшие события.

В противовес националистам, среди представителей власти и среди старых крупных помещиков, главенствовали политики из партии «Хизб-аль-Ватан», желающие через реформы добиться независимости от Великобритании. Второй партией являлась «Хизб-аль-Умма», которая вопреки названию, отражала интересы либеральных помещиков, а также торговой буржуазии, которые были вовсе не заинтересованы в выводе британский войск.

В 1918 году египетские националисты начали консолидироваться вокруг Саада Заглула и партии «Хизб аль-Вафд» (Партия делегации). В начале своей деятельности, она представляла собой не столько партию, сколько широкую коалицию под началом Саада Заглула, где все преследовали лишь один интерес – изгнать британцев из Египта. Как объективно заметили восточногерманский исследователь Л.Ратман и советский востоковед Б.Г. Сейранян, это были бывшие депутаты, рабочие, крестьяне, студенты, помещики, представители интеллигенции, офицеры, религиозные деятели Египта и мелкая буржуазия, которые объединились в «Хизб аль-Вафд», вокруг фигуры Саада Заглула [6, с. 113].

Прибывший в Египет Генри Макмагон провел инспекцию, результаты которой показали, что данный регион не готов к серьезным военным действиям. Инспекция

выявила существенные проблемы в оборонительной и транспортной системе британских войск в Египте. Для решения этих проблем были привлечены внутренние ресурсы Египта. Макмагон приказал создать Египетский трудовой корпус, включавший строителей, носильщиков и санитаров. Тогда же был создан Египетский транспортный корпус и Египетский экспедиционный корпус, включавший резервные и тыловые части [13]. В результате этих действий почти 500 тыс. египетских феллахов были оторваны от сельскохозяйственных работ и были привлечены для выполнения военно-транспортных нужд Великобритании. Это привело к росту цен на продукты питания и увеличению спроса на хлопок в Египте. Для выращивания хлопка выделялись значительные земельные наделы. Вследствие этого большая часть египетских феллахов оказались в полной нищете. Как указывал британский историк Джеймс Олдридж, в 1918 году в египетских деревнях феллахов умирало гораздо больше, чем рождалось [7, с. 207].

Поражение Османской империи осенью 1918 года вызвало еще большее напряжение в городах Египта. переброска британских частей из Египта на западноевропейский театр военных действий привело к тому, что ранее неоспоримое британское превосходство в Египте, поддерживаемое солдатскими штыками, стало весьма шатким. В британских гарнизонах оставались незначительные воинские контингенты. В конце 1918 года оказалось, что жесткие британские законы военного времени просто некому выполнять. Все это привело к всенародному восстанию в Египте. В итоге, в конце 1918 года беспорядки стали вспыхивать по всей его территории.

В этих условия представители партии «Хизб аль-Вафд», вместе с их лидером Саадом Заглулом стали активно требовать независимости для Египта. Следует обратить внимание на тот факт, что в советской историографии он часто именовался как Заглул-паша [4]. Вокруг него начинали группироваться депутаты распущенного Законодательного собрания. Историк А.Д. Макеев подчеркивал, что авторитет Саада Заглула среди египетских националистов подкреплялся памятью о том, что в 1881 – 1882 годы он был среди участников антибританского восстания полковника Ораби-паша [10, с.148]. На демонстрациях протеста все сильнее раздавались голоса об выводе британских войск из страны. Египтяне, уставшие от войны, голода и британского произвола, подогреты национальными лозунгами, скандировали в городах «Долой Англию», «Египет – для египтян!», «Да здравствует независимость!» [12]. Демонстранты ломали фонари, громили пробританские типографии. Британские власти в ответ на эти действия отвечали силовыми методами. Они громили арабские школы, административные учреждения и закрывали египетские типографии и газеты. Политическая ситуация в Египте накалилась до предела.

Единственным кто в начале 1919 года оставался лоялен британскому правительству, был султан Египта Фуад I. Он совершенно случайно стал правителем этой ближневосточной страны. Когда 8 октября 1917 года умер первый султан Египта Хусейн Камиль, его сын Камиль ад-Дин отказался от трона, не желая быть британской марионеткой на египетском троне [3, с.113]. Не теряя времени, британцы уже на следующий день назначили новым султаном Египта Фуада I – младшего сына хедива Исмаила. Фуад I получил военное образование в Турине, где был хорошо знаком с будущим королем Италии Виктором-Эммануилом [6, с.113]. Новый султан Египта прекрасно говорил на французском и итальянском, но с большим трудом говорил на арабском языке. В период Первой мировой войны он поддержал британцев, которые назначили его главой Египетского общества Красного полумесяца. Как указывали многочисленные исследователи, Фуад I чаще находился в Италии и очень любил путешествовать по Европе [6 ; 12].

В этих условиях британские власти 8 марта 1919 г. арестовали Саада Заглула, а также его соратников Мухаммеда Махмуда, Исмаила Сидки и Хамдаля Басиля. Арест лидеров партии «Хизб аль-Вафд» вызвал всплеск новых протестных выступлений. Британский Верховный Комиссар не придумал ничего лучшего, как сослать арестованных на Мальту.

Против репрессий и полицейского террора выступили рабочие, феллахи, служащие, низшие слои предпринимательства, интеллигенция и студенты. На улицах города Эль-Мансура протестовали даже школьники, которые вышли с плакатами «Мы хотим свободы!», «Откройте школы!», «Чужеземцы, уходите из Египта!» [12]. В этих условиях на забастовку решились даже египетские чиновники, потребовавшие освобождения лидеров партии «Хизб аль-Вафд».

Стоит подчеркнуть тот факт, что начавшиеся демонстрации оказались стихийными, инициированными студентами, и уже затем подхваченные всеми остальными. Стремясь сломить патриотов, британские власти направили против них войска. 14 марта 1919 года английские броневики расстреляли египтян, собравшихся после пятничной молитвы возле мечети Аль-Хусейни. В результате нападения англичан было убито 12 человек и 24 были ранены. В тот же день произошла перестрелка в районе Сайида Зейнаб, где было убито 13 и ранено свыше 30 египтян [12]. В этих столкновениях с египетскими протестующими особую жестокость проявили британские военнослужащие 3-й легкой кавалерийской бригады АНЗАК, состоявших из австралийских и новозеландских солдат [14].

Британские власти теряли контроль над ситуацией. Восстание в Египте было для них неожиданностью. Кроме того, в тот момент они не располагали значительными воинскими контингентами, поскольку на Ближнем Востоке в начале 1919 года полным ходом шла демобилизация солдат британской армии. Также сложности создавали нестыковки в системе армейского управления. Наглядным примером был тот факт, что в военном лагере возле пирамид Эль-Гизы было значительное число британских солдат, но они подчинялись не Каиру, а главному военному штабу, расположенной в Палестине [13]. Непосредственно в Каире в распоряжении британского командующего, генерала Морриса находился немногочисленный Эссекский пехотный полк, а также солдаты, отозванные из отпусков. Их число не достигало 900 человек [3]. В Каире были также полицейские подразделения, состоявшие из арабов египтян, но британские власти им не доверяли, поэтому вместо оружия им выдавали только лишь деревянные палки.

Чтобы снизить накал протестного настроения в городах Египта британские чиновники начали переговоры с представителями партии «Хизб аль-Вафд». Однако те ответили отказом, аргументируя тем, что они не причастны к инициированию этих беспорядков, и сделать что-то, чтобы остановить протестующих, они не в состоянии [3].

Это заявление, на наш взгляд, выглядит вполне правдоподобным, поскольку лидеры были арестованы, а обезглавленная партия могла только лишь претендовать на некий моральный центр восстания, но не возглавлять восстание и организовывать протестные действия. Этот факт позволяет говорить о том, что стихийные восстания в городах Египта весной 1919 года были недостаточно организованными. Они скорее представляли собой взрыв общественного недовольства, которое долгое время накопилось в народе Египта.

Вслед за демонстрациями горожан в стихию протестных настроений влились феллахи из ближайших египетских селений. Это был многочисленный слой сельского населения, который долгое время британцы считали покорным, пассивным и неспособным к сопротивлению. Однако долгие годы национального угнетения, голод

1918 года и убедительные лозунги египетских националистов привели к тому, что египетское крестьянство стало наиболее мощным и стойким столбом революции 1919 года [5].

В момент начала восстания местная египетская армия всячески отстранилась от восставших. Во многом это случилось из-за того, что армия была создана британцами. Египетские офицеры были обучены англичанами. Это привело к тому, что большинство из них были далеки от национальных идей, считая себя скорее европейцами. Восставшие же, не получив поддержки со стороны местных силовых структур, начали создавать национальные отряды, исполняющие роль полиции и военных.

Британские войска после первых дней восстания не утратили организационного, материального и технического превосходства. По мере продолжения восстания, британцы стали перебрасывать больше военных сил в Египет. 25 марта 1919 года, в Каир прибыл генерал Эдмунд Алленби, возглавляющий все британские силы на Ближнем Востоке. Он имел военный опыт в военной кампании в Палестине в 1917 году. Именно войска Эдмунда Алленби заняли Иерусалим 9 декабря 1917 года [13]. Вскоре он получил должность Верховного Комиссара Египта с неограниченными полномочиями.

Плохо организованные египетские повстанцы были легко разбиты ветеранами британской армии, которые имели опыт Синайской и Палестинской кампаний. Однако, несмотря на подавление восстания, в городах Египта все еще продолжались волнения и забастовки. Протестующие саботировали работу британской администрации, египетские чиновники и учителя бастовали, отказываясь работать. Восстание в египетских городах принимало формы ненасильственного гражданского неповиновения.

В этих условия генерал Эдмунд Алленби вместо активного применения военной силы решил проявить гибкость. 11 апреля 1919 года Саад Заглул и остальные лидеры партии «Хизб аль-Вафд» были освобождены. Они планировали участвовать в работе Парижской мирной конференции в качестве представителей Египта, желая добиться поддержки со стороны США. После заявления президента Вудро Вильсона о национальном самоопределении народов, представители партии «Хизб аль-Вафд» увидели в США основного союзника на пути независимости Египта.

В конце апреля 1919 года египетская делегация была допущена к работе Парижской мирной конференции. Лидер партии «Хизб аль-Вафд» Саад Заглул, возглавил делегацию от Египта. Он выступил на конференции с требованиями о ликвидации британского протектората, выводе английских войск и предоставлении Египту независимости. На наш взгляд, тема участия египетской делегации в этой конференции заслуживает отдельного изучения. К сожалению, эта тема не нашла должного отражения в историографии.

Важно подчеркнуть тот факт, что иллюзии египетской делегации по поводу поддержки президента США Вудро Вильсона, заявившего о готовности США стать гарантом права народов колоний на самоопределение, вскоре были развеяны [4]. На Парижской мирной конференции было решено «узаконить» британский протекторат над Египтом. Американские новостные агентства в Египте распространили заявление Вудро Вильсона об отказе поддерживать народное восстание.

Рухнули надежды националистов на исполнение англичанами обещания относительно предоставления независимости Египта после Первой мировой войны. В работе А.Д. Макеева приводится цитала главы египетской делегации Саад Заглул, который заявил: «Египетский народ никогда не признает британского протектората и

будет все время оказывать сопротивление британскому владычеству... Англичанам остается лишь истребить всю египетскую расу и угасить ее национальный дух винтовками и пулеметами» [10, с.160].

Неудача египетской делегации на Парижской мирной конференции спровоцировала ужесточение британской политики в Египте. Разгромив феллахов, утихомирив чиновников и студентов, а также убедившись, что надежды египтян на поддержку США оказались эфемерными Эдмунд Алленби стал решительнее проводить политику усмирения Египта.

Несмотря на неудачу восстания, для Египта эти события стали настоящей исторической вехой. Египетский народ, считавшийся до этого покорным и пассивным, смог сопротивляться колониальной гегемонии Великобритании, без технологического или организационного преимущества. Это дало египтянам создать почву для следующего восстания и поднять чувство национального единства. Следует выделить тот факт, что современные исследователи подчеркивают характер ненасильственного сопротивления египетских повстанцев. В ходе столкновений с британскими войсками были жертвы со стороны египтян. По данным газеты «New York Times» от 25 июля 1919 года, в ходе революционных событий в Египте было убито 800 и ранено 1600 местных жителей [15].

Под знаменами партии «Хизб аль-Вафд» уже выступал широкий фронт противников колониализма, среди которых были помещики и городские рабочие, национальная буржуазия и феллахи, чиновники и студенты. Все они вне зависимости от своей веры, социального и экономического положения, боролись против колониальной эксплуатации. В революции 1919 года в борьбе против британских властей объединили свои усилия христиане и мусульмане Египта. Важным фактором подъема национально-освободительного движения стало участие египетских женщин в протестных акциях. Противников британского колониализма в Египте объединили также события в Париже. Саад Заглул – лидер египетской делегации в Париже стал осознавать, что его дальнейшая деятельность неразрывно связана с революцией и удовлетворением запросов египтян, а не с надеждами на добрую волю стран Запада [1, с. 15].

Революционные события 1919 года в Египте оказали серьезное влияние на военно-политическую ситуацию на Ближнем Востоке. Британские войска из-за событий в Египте не смогли в полном мере осуществить интервенцию в Персию летом 1919 года. Британская интервенция была связана с попыткой Великобритании установить контроль над Персией и превратить ее в плацдарм для своих агрессивных планов в Закавказье и Средней Азии.

Следует подчеркнуть тот факт, что революция в Египте подтолкнула к борьбе за независимость афганских племенных вождей в мае 1919 года. В Афганистане, как и в Египте, политические лидеры потребовали от британских властей признания полного суверенитета и участия афганской делегации в Парижской мирной конференции. Отказ британских властей вызвал третью англо-афганскую войну, которая завершилась провозглашением независимости Афганистана в 1919 году.

Революция 1919 года в Египте показала для народов Азии примеры успешных акций ненасильственного гражданского неповиновения. В Индии, которая также испытывала гнет британских колониальных властей, внимательно следили за революционными событиями в Египте. В апреле 1919 года после трагических событий в Амритсаре, когда британские войска расстреляли мирную демонстрацию, представители Индийского национального конгресса под руководством Махатмы

Ганди стали использовать методы ненасильственного гражданского неповиновения против британских колонизаторов.

Революция в Египте повлияла на рост арабского национализма в Ираке. Эта территория также оказалась под британской оккупацией. В 1920 году здесь вспыхнуло антибританское восстание. Оно будет проходить по египетскому сценарию 1919 года. В начале июля 1920 года в городах Ирака начались мирные демонстрации, на которых мирные жители требовали предоставить стране независимость. С течением времени действия демонстрантов радикализировались, начались нападения на британских патрульных. На протяжении всего июля поднимали восстание различные племена Ирака. Отряды британцев и индийцев, отправлявшиеся на подавление беспорядков, несли серьезные потери.

Под влиянием событий в Египте была сделана попытка достичь суверенитета в Сирии. Спустя год после ареста Саада Заглула, 8 марта 1920 года в Дамаске было провозглашено Арабское королевство Сирия, во главе которого встал король Фейсал I – сын вышеупомянутого короля Хиджаса Хусейна ибн Али. Создание независимой Сирии вызвало негативную реакцию Франции, которая претендовала на эти арабские территории. Этот конфликт закончился вторжением французских войск в Дамаск и упразднением королевства.

Подводя итоги, следует сказать, что революционные события в Египте в 1919 году вызвали рост национально-освободительного движения народов Ближнего Востока. По примеру египетских повстанцев политические лидеры стран Востока стали требовать независимости от Великобритании и предоставления права участвовать в работе Парижской мирной конференции.

Через два года, в 1921 году, в Египте произошло новое восстание против Великобритании. После его подавления британские власти сделали окончательный вывод о том, что египтяне не останутся, пока не получат своей независимости. Это привело к тому, что 28 февраля 1922 года генерал Эдмунд Алленби опубликовал декларацию о признании независимости и суверенности Египта. 15 марта 1922 года состоялась церемония провозглашения независимости. По иронии судьбы султаном Египта стал не патриотично настроенный принц Камаль Ад-Дин Хуссейн, а все тот же Фуад I, который был назначен британским Верховным Комиссаром за его лояльность британским властям.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров Н.С. От компромисса к неконформизму: влияние революционных выступлений 1919 г. на радикализацию вафдистского движения в Египте // Исторический журнал: научные исследования. – 2020. – № 3. – С. 12-19. – DOI: 10.7256/2454-0609.2020.3.32930 – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=32930](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=32930)
2. Адес Г. Египет. История страны. – М.: Эксмо, 2008. – 544 с.
3. Голдобин А.М. Национально-освободительная борьба народа Египта. 1918–1936 гг. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1989. – 329 с.
4. Майзель С. Саад Заглул-паша и его роль в национально-освободительном движении Египта (1860 – 1927) // Историк марксист. – 1927. – Т. 6. – С. 180 -181.
5. Фридман Л. А. Капиталистическое развитие Египта (1882–1939) / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Институт восточных языков. – М.: Издательство Московского университета, 1963. – 365 с.
6. Ратман Л., Сейранян Б. Г. Национально-освободительное движение в Египте / История национально-освободительной борьбы народов Африки в новейшее время. – М.: Наука, 1978. – 609 с.
7. Олдридж Д. Каир. Биография города / пер. с англ. О. Орестова. – М.: АСТ: Апрель, 2010. – 352 с.

8. Laffan Michael. Mustafa and the Mikado: A Francophile Egyptian's turn to Meiji Japan // *Japanese Studies*. 1999. – Vol. 19, No. 3. – P. 269-286. – DOI: 10.1515/9781400876327
9. Fahmy Ziad. Francophone Egyptian Nationalists, Anti-British Discourse and European Public Opinion 1885-1910: The Case of Mustafa Kamil and Ya'qub Sannu // *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*. 2008. – P. 182-196.
10. Makeev A.D. Интеллигенция в общественно-политическом развитии Египта (XIX – начало XX века): монография / Д. А. Makeev; под ред. проф. И. К. Лапшиной; Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. – 192 с.
11. Vucinich Wayne S. Abbas II. In Johnston, Bernard (ed.). / *Collier's Encyclopedia*. Vol. I: A to Ameland (1st ed.). – New York, NY: P. F. Collier. 1997. – 305 p.
12. Абдаррахман ар-Рафии. Восстание 1919 г. в Египте: история национально-освободительного движения 1914 – 1921 гг. / Сокр. пер. с араб. А.Ф. Султанова и В.Н. Красновского; под ред. Е.А. Беляева; предисл. Е.А. Беляева и А.Ф. Султанова. – М.: Издательство иностранной литературы, 1954. – 432 с.
13. Bruce Anthony. *The Last Crusade: The Palestine Campaign in the First World War*. – London: John Murray, 2002. – 311 p.
14. Tuquin Michael. Keeping the Peace – Egypt 1919 // *Journal of the Royal United Services Institute*. – Vol. 61, No. 4, December. – 2010. – P. 26-30.
15. 800 natives dead in Egypt's rising, 1,600 wounded // *New York Times*. – 1919. – 25-th of July. – URL: <https://www.nytimes.com/1919/07/25/archives/800-natives-dead-in-egypts-rising-1600-wounded-harmsworth-tells-the.html>

#### REFERENCES

1. Fedorov N.S. (2020) [From compromise to nonconformism: the impact of the Revolutionary Uprisings of 1919 on the radicalization of the Wafdist movement in Egypt]. *Zhurnal Istoricheskiy zhurnal: nauchnye issledovaniya = Historical Journal: scientific research*. 3, 12-19. (In Russian). doi: 10.7256/2454-0609.2020.3.32930
2. Ades, G. (2008). *Egypt: the History of State* Moscow: Exmo. 544 p. (In Russian).
3. Goldobin A.M. (1989) *The national liberation struggle of the Egyptian people. 1918–1936* Moscow: The main editorial office of Oriental literature of the «Nauka Publishing House». 329 p. (In Russian).
4. Maisel S. (1927) [Saad Zaghloul Pasha and his role in the national liberation movement of Egypt (1860-1927)]. *Istoriik Marxist = Historian Marxist*. Vol 6, 180 – 181.
5. Friedman, L. A. (1963) *Capitalist development of Egypt. (1882-1939)* / Lomonosov Moscow State University. Institute of Oriental Languages, Moscow: Moscow University Press. 365 p. (In Russian)
6. Ratman L., Seyranyan B. G. (1978). *The national liberation movement in Egypt / History of the national liberation struggle of the peoples of Africa in modern times*. Moscow: Nauka Publishing House. 609 p. (In Russian)
7. Aldridge D. (2010) *Cairo. Biography of the city*. Moscow: AST April. 352 p. (In Russian).
8. Laffan Michael. (1999). Mustafa and the Mikado: A Francophile Egyptian's turn to Meiji Japan. *Japanese Studies*. 3, 269–286. doi: 10.1515/9781400876327
9. Fahmy Ziad. (2008) Francophone Egyptian Nationalists, Anti-British Discourse and European Public Opinion 1885 -1910: The Case of Mustafa Kamil and Ya'qub Sannu *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*. 182 – 196
10. Makeev A.D. (2019) *Intelligentsia in the socio-political development of Egypt (XIX – early XX century)* Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov. Publishing House of the All-Russian State University. 192 p. (In Russian).
11. Vucinich Wayne S. (1997). Abbas II *Collier's Encyclopedia*. Vol. I: A to Ameland (1st ed.). New York, NY: P. F. Collier. 1997. – 305 p.
12. Abdarrahman ar-Rafii. (1954) *The 1919 Uprising in Egypt: the History of the National liberation movement of 1914-1921* Moscow: Publishing house of foreign literature. 432 p. (In Russian).
13. Bruce Anthony. (2002) *The Last Crusade: The Palestine Campaign in the First World War*. London: John Murray, 311 p.
14. Tuquin Michael (2010). Keeping the Peace – Egypt 1919 *Journal of the Royal United Services Institute*, 4, December. – 26 – 30.
15. 800 natives dead in Egypt's rising, 1,600 wounded. *New York Times* (1919). from: <https://www.nytimes.com/1919/07/25/archives/800-natives-dead-in-egypts-rising-1600-wounded-harmsworth-tells-the.html>

**THE REVOLUTION 1919 IN EGYPT AND ITS IMPACT ON THE MILITARY AND POLITICAL SITUATION IN THE MIDDLE EAST**

*V.V. Razumnyi*

With the end of the First World War in Egypt, there was a surge in the national liberation movement. The revolutionary events of 1919 in this Middle Eastern country had a serious impact on the political situation throughout the Middle East. The article examines the causes and consequences of the 1919 revolution in Egypt. A brief historiographical overview of the problem under study is made.

**Key words:** Egypt, national liberation movement, revolution, Middle East, Great Britain, protest actions

*Поступила в редакцию 15.01.2026 г.*

**Разумный Виталий Витальевич**

Кандидат исторических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», г. Донецк, РФ.

E-mail: [razumnyi.vitalii@yandex.ru](mailto:razumnyi.vitalii@yandex.ru)

**Razumnyi Vitalii Vitalievich**

Candidate of History, Associate Professor,  
FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.

E-mail: [razumnyi.vitalii@yandex.ru](mailto:razumnyi.vitalii@yandex.ru)

**СКРЫТЫЕ СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ АВДЕЕВКИ: ИЗУЧЕНИЕ МЕСТ  
МАССОВЫХ ЗАХОРОНЕНИЙ ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ  
И СОВЕТСКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ В КОНТЕКСТЕ ОККУПАЦИОННОЙ  
ПОЛИТИКИ ТРЕТЬЕГО РЕЙХА**

© 2026 С.А. Чистякова

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

---

Данное исследование посвящено реконструкции событий периода оккупации Авдеевки войсками нацистской Германии (1941-1943). В качестве источников используются Акт Чрезвычайной государственной комиссии (ЧГК) от 18 сентября 1943 года, «Книга скорби Украины. Донецкая область. Т.1.», краеведческая повесть «Бахмутский шлях» М.М. Колосова, издание «Трагические страницы истории (1941-1943 гг.). В назидание потомкам» и топографические карты. Анализ Акта ЧГК позволяет установить факты массовых расстрелов и зверств. «Книга скорби Украины» дополняет архивные данные, идентифицируя жертв. Повесть М.М. Колосова предоставляет сведения о сопротивлении населения и жестокости оккупантов. Сопоставление литературного источника с архивными данными позволяет реконструировать картину событий с разных точек зрения. Анализ топографических карт используется для локализации мест захоронений и установления связи между расположением объектов. Несмотря на ограниченный доступ к местам захоронений из-за боевых действий, анализ доступных источников реконструирует трагические события и способствует сохранению исторической памяти о жертвах нацистской оккупации в Авдеевке и окрестностях.

**Ключевые слова:** оккупация Авдеевки, массовые захоронения, жертвы нацистской оккупации в Авдеевке, геноцид советского народа.

---

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью восстановления исторической правды о преступлениях нацистского режима, идентификации жертв и увековечивания их памяти. Изучение мест массовых захоронений позволяет реконструировать детали оккупационного режима, выявить механизмы геноцида и преступлений против человечности, а также раскрыть роль местных коллаборационистов в реализации нацистской политики.

Цель работы – воссоздать картину злодеяний против гражданского населения и советских военнопленных на основе сравнительного анализа различных источников.

Методологическую основу исследования составляют принципы историзма, объективности и системности. Применяются сравнительно-исторический, аналитический, картографический и ландшафтный методы исследования.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе мест массовых захоронений в окрестностях Авдеевки как отражения оккупационной политики Третьего рейха, основанном на междисциплинарном подходе с использованием разнообразных источников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов для увековечивания памяти жертв нацизма, создания мемориальных комплексов и разработки образовательных программ по региональной истории Второй мировой войны.

**Основная часть.** В 1938–1961 гг. Авдеевка была центром Авдеевского района Сталинской области, позже (с 1962) Донецкой области. Статус города Авдеевка получила с 16 ноября 1956 г. в результате слияния двух поселков городского типа – Авдеевки Первой («Старая Авдеевка») и Авдеевки Второй («Химик»). В 1963 г.

Авдеевка стала городом районного подчинения, до 1990 г. она административно подчинялась Ясиноватскому городскому совету. Статус города областного подчинения Авдеевка получила 28 ноября 1990 г.

С 21 октября 1941 года по 8 сентября 1943 года город был оккупирован нацистской Германией.

Для сравнительного анализа мы возьмем четыре источника, а именно: документ архива Российской Федерации (акт ЧГК), массово-политическое издание «Книга скорби Украины. Донецкая область. Т.1.» (изд. 2001 г. под ред. И.А. Герасимова и О.М. Гурбич), краеведческая повесть «Бахмутский шлях» (изд. 1956 г., автор М.М. Колосов, переиздавалась в 1958 и 1973) и «Трагические страницы истории (1941–1943 гг.). В назидание потомкам» (изд. 2012 г. Донецким областным отделением общества «Украина-Израиль»).

Нами была изучена информация из ГА РФ (Р-7021, Оп. 72, Д.16) – Материалы о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков причиненных мирным советским гражданам на территории Авдеевского района Сталинской области.

Акт ЧГК от 18 сентября 1943 года, поселок Авдеевка Сталинской области.

«...За время оккупации территории Авдеевского р-на с 2-го октября 1941 г. по 8 сентября 1943 г., по Авдеевскому району было замучено и расстреляно свыше 300 человек фашистскими гадами и полицией, которая активно помогала в выявлении лучших людей нашей Родины. Комиссии по раскопке расстрелянных советских граждан 17-18 сентября 1943 г., удалось разыскать 113 человек зверски замученных фашистскими извергами. Все 113 человек были зарыты на свалке конского кладбища...» [2, с. 2]. Первая группа 14 человек из партизанского отряда (некоторые фамилии установлены) 4 декабря в 5 часов вечера были замучены и расстреляны полицией из местных. Затем еще 1 человек (опознан).

«...В январе месяце 1942 г. Были расстреляны 27 человек евреев, в том числе были дети возрастом 2-х, 8, 10 лет. Остальные старшего возраста. Во время раскопки был найден ребенок 2-х лет на руках матери и по установлению врачебной комиссии, ребенок был зарыт живым...» [2, с. 2]. Затем 28 февраля 1942 года расстреляли 12 коммунистов (некоторые опознаны).

«...весной 1943 г. за порезку кабеля телефонного были зверски замучены, а потом расстреляны 13 товарищей, среди которых были юноши 10-12 лет...» [2, с. 2].

В апреле было расстреляно 6 человек проживающих в селе Бердичи. Согласно свидетельствам очевидцев, кроме односельчан-полицаяв фашистам помогали местные казаки.

«...В апреле м-це 1943 г. трижды проклятыми казаками были расстреляны 35 товарищей, из них большинство 11-12,13 летние юноши...» [2, с. 2].

Теперь для сравнения изучим материал «Книги скорби Украины».

«...21 октября 1941 года в Авдеевку вступили немцы. И сразу начали устанавливать «новый порядок». Все жители с десятилетнего возраста должны были зарегистрироваться на бирже труда и ежедневно выходить на принудительные работы. Был введен комендантский час. На заборах, стенах домов замелькали приказы, распоряжения, предупреждения. Почти каждый день из песчаного карьера слышны автоматные очереди: расстреливали наших людей» [6, с. 89]. Книга, в свою очередь, ссылается на ГА ДНР Ф Р-1836, оп.1, д. 32. л. 5а.

«...17 и 18 сентября в Авдеевке работала государственная комиссия по расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников в период временной оккупации. В эти дни проводились раскопки мест, где немцы расстреливали

советских патриотов. На конском кладбище было захоронено 14 человек. Среди них родные и близкие узнали останки А.И. Полянского и двух его сыновей, Матрены Полянской, Александра Ширина и П. Лымаря. В расстреле этих людей непосредственное участие, кроме немцев, принимали полицаи Токмаков, А. Толстой и А. Сапронов. Здесь же нашли еще одно захоронение 27 расстрелянных евреев. Кроме стариков и женщин, в яме были дети в возрасте от 2 до 10 лет. На руках у матери находился грудной ребенок. По установлению врачебной комиссии, он был зарыт в землю живым...» [6, с. 92-93].

Следует заметить, что информация, собранная для издания книги, максимально точно совпадает с архивным документом, за исключение возраста заживо зарытого в землю ребенка на руках у матери. Эту неточность повторило следующее издание, а именно «Трагические страницы истории». Приведем конкретные цитаты.

«21 января 1942 года оперативная команда 6 очистила от евреев Авдеевку. На конском кладбище найдено захоронение 27 расстрелянных евреев. Кроме стариков и женщин в яме были дети от 2 до 10 лет. На руках одной из матерей находился грудной ребенок. Как установила медицинская комиссия, он был зарыт в землю живым» [7, с. 33].

Теперь сравниваем уже имеющуюся информацию с текстом «Книги скорби Украины». В списке установленных фамилий по Авдеевскому району мы видим несколько еврейских семей (4, 3 и 3 человека). Четыре человека – это семья Мордкович, немолодые люди, двое мужчин и две женщины [6, с. 104]. Семья из трех человек – Лившиц, двое мужчин и женщина, возраст не указан. И еще семья из трех человек – это семья Шеховцовых, где отец (русский), мать (еврейка) и дочь 1940 года рождения. Таким образом настоящий возраст ребенка можно считать установленным – два года [6, с. 104]. Акт ЧГК от 18 сентября 1943 года это подтверждает [2, с. 2]. Необходимо заметить, что в Центральной Базе данных имен жертв Шоа этих фамилий нет [8].

Здесь можно добавить и тот факт, что расстрел был 20 января 1942 года, а не 21, как указано в архивном документе. Также в этот день вместе с евреями были расстреляны русские и украинцы, медработники и домохозяйки, о чем свидетельствует «Книга скорби Украины» [6, с. 89-104]. Здесь же имеются установленные фамилии жителей села Бердичи. Всего в этой книге есть имена 230 из, предполагаемых 300, жителей авдеевского района, жертв нацистов. Так же необходимо заметить, что в «Книге скорби» указаны некоторые фамилии расстрелянных жителей села Бердичи, о которых так же сказано в акте ЧГК.

Для иллюстрации событий оккупации Авдеевского района мы возьмем одноименную повесть из книги «Бахмутский шлях». Эта книга о борьбе мальчишек Донбасса с немецко-фашистскими захватчиками в годы Великой Отечественной войны. Реальные истории из жизни легли в основу повести Михаила Макаровича Колосова, уроженца Авдеевки, советского писателя и журналиста, фронтовика.

«– Герр комендант господин фон Шварц сказал, что он требует от вас соблюдения порядка. – Рыжий развернул листок и стал читать: – Хождение разрешается до восьми часов вечера. За появление на улице позже этого времени – расстрел. Всем сегодня же сдать оружие. При обнаружении несданного оружия – расстрел. Всем коммунистам в течение завтрашнего дня зарегистрироваться в комендатуре. За невыполнение этого приказа – расстрел. Всем евреям носить на левой руке белые повязки с черной шестиконечной звездой. За появление на улице без повязки – расстрел...» [3, с. 23].

Так же в повести рассказывается о том, что с первых дней оккупации в поселке и его окрестностях начал действовать партизанский отряд. Партизаны собирали

информацию о дислокации вражеских соединений, распространяли среди населения сводки Совинформбюро, листовки.

Установленный и заактивированный факт расстрела евреев подтверждает и отрывок из этой же повести: «...А фашисты в этот момент стали особенно зверствовать. Расстреляли всех евреев, которые до этого ходили с повязками на рукавах. Стали устраивать облавы на базарах: оцепят, подгонят машины и увезут всех в лагерь – строить дорогу или копать противотанковые рвы, траншеи. [3, с. 82].

Проведем сравнительный анализ двух источников. Берем часть из архивного документа и сравниваем с отрывком из повести. Архив: «...весной 1943 г. за порезку кабеля телефонного были зверски замучены, а потом расстреляны 13 товарищей, среди которых были юноши 10–12 лет...» [2, с. 2].

А теперь как эти же события описываются в повести: «– Одна детвора. – Повысил голос, чтобы все слышали: – Но, вы! Имейте в виду – работать пришли! Чтоб без баловства! А то живо плетки отведаете. – А что делать будем? – раздался чей-то голос. – Окопы рыть, – ответил полицай с желто-белой повязкой на руке, которому староста сказал, чтоб он отвел нас к месту работы...» [3, с. 99].

«Вдоль дороги тянулся толстый резиновый кабель. Митька вдруг приподнял лопату и, проговорив: «Шпрехают, черти, наверное», с силой рубанул. Концы кабеля змеей изогнулись, расплзлись в разные стороны, сверкнув туго набитыми внутренностями – металлическими жилами» [3].

В повести рассказывается как фашисты построили в ряд этих самых подростков, которых привели для рытья окопов, и вызвали из строя каждого пятого. Таким образом «...Тринадцать человек «пятых» солдаты, прижимая к груди автоматы, в упор расстреливали ребят. Те с криком падали на землю, скатывались с бруствера в ров...» [3, с. 101]. В «Книге скорби Украины» есть список нескольких десятков фамилий учащихся.

По результатам работы ЧГК в 1943 году «... Расстрелянные подпольщики и жертвы фашизма были похоронены в братской могиле на городском кладбище, где под сенью деревьев установлен памятник» [6, с. 93].

К нашему огромному сожалению, в связи с военной обстановкой в нашем регионе, мы не можем предоставить подробную информацию о захоронении – города нет, проезд запрещен. Можем только утверждать, что на территории городского кладбища имеется братская могила. Памятник установлен в 1975 году, к 30-летию Победы в Великой Отечественной Войне. Сохранилось фото памятника тех дней. Имеются ли таблички с установленными фамилиями нам не известно.

Есть в повести Колосова еще один сюжет которого нет в архивных документах, однако, судя по описанию местности, это более чем реально. Сразу отметим, что автор намеренно изменил некоторые названия, впрочем, они хорошо узнаются.

«...Километрах в пяти от Андреевки на территории третьего участка совхоза «Комсомолец» разместился огромный лагерь военнопленных. Бывшие конюшники и большую площадь вокруг них немцы огородили двумя рядами колючей проволоки, туда были загнаны тысячи людей. Глубокий овраг за лагерем превратился в кладбище – сюда ежедневно сваливали десятки трупов умерших и расстрелянных немцами пленных красноармейцев. Пленных гоняли на работу – ремонтировали железную дорогу...» [3, с. 70].

Изучив такие карты как: Военно-топографическая карта Российской Империи 1846–1863 гг. [4], карта РККА М-37 (В). Донбасс [5], административная немецкая карта Сталинской области 1942 года [1], а также современную карту нашего края, можно сделать вывод, что, согласно обозначениям, в Авдеевском районе действительно был

совхоз «Комсомольская правда» (Комсомолец) и хутор Водяной, сегодня это поселок Опытное, километрах в пяти от Авдеевки (Андреевки) был скотный двор с каменными и деревянными строениями (в последствии лагерь для военнопленных), овраги за территорией скотного двора. Наличие конского кладбища объясняется тем, что в совхозе «Комсомольская правда» держали лошадей. А также недалеко, точнее в совхозе им. Октябрьской революции (сегодня поселок Пески) еще в тридцатых годах прошлого века был конезавод и ипподром, о чем свидетельствует все та же карта РККА М-37 [5]. Также в повести есть описание местности – ставки, овраги, через которые они бегали в лагерь, где делились с советскими военнопленными, когда едой, а когда листовкой. Наличие песчаных карьеров в этой местности подтверждается обозначениями на вышеуказанных картах, а также такими топонимами как: река Песчаная, балка Песчаная, хутор Песчаный (он же сегодняшний поселок Пески) [4]. Для подтверждения нашей теории была сделана сводная карта, полученная путём наложения карты РККА (километровка) на современную, где предположительно находился лагерь для военнопленных и, соответственно, недалеко в овраге находится массовое захоронение.

**Заключение.** Обобщая все выше сказанное, мы можем сделать выводы:

- 1) художественная литература может быть хорошим дополнением к архивным документам;
- 2) на настоящее время еще многие имена жертв геноцида советского народа на территории нашего края остаются неизвестными и не увековеченными как в центрах Холокоста так и поместных памятниках;
- 3) на территории Авдеевского района, возможно, находился лагерь для советских военнопленных о котором нет сведений, и мы считаем, что эта информация требует дальнейшего изучения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Административная немецкая карта Сталинской области 1942 года: на нем. яз. – 1 : 350 000. – 30.3 x 41.5 см. – Изображение : картографическое, двухмерное, электронное // ЭтоМесто : старые карты России и мира онлайн [сайт]. – Загл. с экрана. – URL: [http://www.etomesto.ru/map-donbass\\_stalinskaya-obl-1942/?y=48.055982&x=37.676660](http://www.etomesto.ru/map-donbass_stalinskaya-obl-1942/?y=48.055982&x=37.676660) (дата обращения: 23.09.2025).
2. Акт Чрезвычайной Государственно Комиссии от 18 сентября 1943 года, поселок Авдеевка Сталинской области. «Материалы о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков причиненных мирным советским гражданам на территории Авдеевского района Сталинской области» // ГА РФ Р-7021, Оп. 72, Д.16. Л. 3
3. Колосов М. М. Бахмутский шлях / М. М. Колосов. // ЛитЛайф: [сайт]. – URL: <https://litlife.club/books/170866/read> (дата обращения: 08.08.2025).
4. Военно-топографическая карта Российской Империи 1846–1863 гг. – Масштаб: 3 версты в 1 дюйме. – Изображение: картографическое, двухмерное, электронное // ЭтоМесто: старые карты России и мира онлайн [сайт]. – Загл. с экрана. – URL: <http://www.etomesto.ru/shubert-map/27-16/> (дата обращения: 23.09.2025).
5. Карта РККА Донбасса и Ростовской области, километровка : [1939–1943]. – масштабом 1:100000. – Изображение: картографическое, двухмерное, электронное // Это Место: старые карты России и мира онлайн [сайт]. – Загл. с экрана. – URL: [http://www.etomesto.ru/map-donbass\\_ugo-vostok-rkka/?y=48.095440&x=37.681277](http://www.etomesto.ru/map-donbass_ugo-vostok-rkka/?y=48.095440&x=37.681277) (дата обращения: 23.09.2025).
6. Книга скорботи України: Донецька область. Т 1 / ред. кол. : І. А. Герасимов [та ін.]. – Донецьк: Алан, 2001. – 704 с.
7. Гаврюнина В. А. Трагические страницы истории (1941–1943 гг.). В назидание потомкам: к 70-летию геноцида еврейского населения Донецкой области во время нацистской оккупации / В. А. Гаврюнина, Л. Ю. Сапрыкина. – Донецк: Ваш имидж, 2012. – 79 с.
8. Центральная База данных имен жертв Шоа // Яд Вашем: мемориальный комплекс истории Холокоста: [сайт]. – URL: <https://collections.yadvashem.org/ru/names> (дата обращения: 08.08.2025).

## REFERENCES

1. Administrativnaya nemetskaya karta Stalinskoy oblasti 1942 goda : na nem. yaz. [Administrative German map of the Stalin region in 1942 : in German.]. 1 : 350 000. 30.3 x 41.5 sm. Izobrazhenie : kartograficheskoe, dvuxmernoe, e`lektronnoe. E`toMesto : stary`e karty` Rossii i mira onlajn. – URL: [http://www.etomesto.ru/map-donbass\\_stalinskaya-obl-1942/?y=48.055982&x=37.676660](http://www.etomesto.ru/map-donbass_stalinskaya-obl-1942/?y=48.055982&x=37.676660). (In Russian)
2. Akt Chrezvy`chajnoj Gosudarstvenno Komissii ot 18 sentyabrya 1943 goda, posyolok Avdeevka Stalinskoy oblasti. «Materialy` o zlodeyaniyah nemeczko-fashistskix zaxvatchikov prichinyonny`x mirny`m sovetским grazhdanam na territorii Avdeevskogo rajona Stalinskoy oblasti» [The act of the Extraordinary State Commission of September 18, 1943, the village of Avdiivka, Stalin region. «Materials about the atrocities of the Nazi invaders inflicted on peaceful Soviet citizens in the territory of the Avdeevsky district of the Stalin region»]. GA RF R-7021, Op. 72, D. 16. L. 3 (In Russian)
3. Kolosov, M.M. Bakhmutskij shlyakh. [The Bakhmut shlyakh.]. LitLajf. URL: <https://litlife.club/books/170866/read> (In Russian)
4. Voenno-topograficheskaya karta Rossijskoj Imperii 1846–1863 gg. [Military topographic map of the Russian Empire 1846-1863.] Masshtab : 3 versty` v 1 dyujme. Izobrazhenie : kartograficheskoe, dvuxmernoe, e`lektronnoe. E`toMesto : stary`e karty` Rossii i mira onlajn. URL: <http://www.etomesto.ru/shubert-map/27-16/> (In Russian)
5. Karta RKKK Donbassa i Rostovskoj oblasti, kilometrovka : [1939–1943]. [Map of the Red Army of Donbass and the Rostov region, kilometer : [1939-1943]]. masshtabom 1:100000. Izobrazhenie : kartograficheskoe, dvuxmernoe, e`lektronnoe. E`toMesto : stary`e karty` Rossii i mira onlajn. URL: [http://www.etomesto.ru/map-donbass\\_ugo-vostok-rkka/?y=48.095440&x=37.681277](http://www.etomesto.ru/map-donbass_ugo-vostok-rkka/?y=48.095440&x=37.681277) (In Russian)
6. Kniga skorboti Ukraїni : Donecz`ka oblast` [The book of sorrow of Ukraine : Donetsk region.]. T. 1. Donecz`k : Alan, 2001. 704 p. (In Ukrainian)
7. Gavryunina, V.A., Sapry`kina, L.Yu. (2012) Tragicheskie stranicy istorii (1941–1943 gg.). V nazidanie potomkam. : k 70-letiyu genocida evrejskogo naseleniya Doneczkoj oblasti vo vremya nacistskoj okkupacii [Tragic pages of history (1941-1943). For the edification of posterity. on the 70th anniversary of the genocide of the Jewish population of Donetsk region during the Nazi occupation]. Doneczk : Vash imidzh. 79 p. : fot. ISBN 978 966 74 71 19. (In Russian)
8. Central'naya Baza danny`x imen zhertv Shoa [Central Database of names of Shoah victims] // Yad Vashem : memorial`ny`j kompleks istorii Xolokosta. URL: <https://collections.yadvashem.org/ru/names> (In Russian)

**HIDDEN PAGES OF AVDEEVKA'S HISTORY: STUDY OF MASS GRAVES OF CIVILIANS AND SOVIET PRISONERS OF WAR IN THE CONTEXT OF THE OCCUPATION POLICY OF THE THIRD REICH**

*S.A. Chistyakova*

This study is devoted to the reconstruction of events during the occupation of Avdiivka by Nazi Germany (1941–1943). The sources used are the Act of the Extraordinary State Commission of September 18, 1943, «The Book of Sorrow of Ukraine. Donetsk region. Vol.1.», the local history story «Bakhmutsky shlyakh» by M.M. Kolosov, the publication «Tragic pages of History (1941-1943)». For the edification of descendants" and topographic maps. The analysis of the CHGK Act makes it possible to establish the facts of mass shootings and atrocities. The «Book of Sorrow of Ukraine» supplements the archival data, identifying the victims. Kolosov's story provides information about the resistance of the population and the brutality of the occupiers. Comparing a literary source with archival data makes it possible to reconstruct the picture of events from different points of view. The analysis of topographic maps is used to localize burial sites and establish a connection between the location of objects. Despite the limited access to burial sites due to the fighting, the analysis of available sources reconstructs tragic events and helps preserve the historical memory of the victims of the Nazi occupation in Avdiivka and the surrounding area.

**Key words:** occupation of Avdeivka, mass graves, victims of the Nazi occupation in Avdeivka, genocide of the Soviet people.

*Поступила в редакцию 14.01.2026 г.*

**Чистякова Светлана Алексеевна**

аспирант кафедры философии и истории,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
педагогический университет им. В. Шаталова»,  
г. Горловка, ДНР, РФ.  
E-mail: cbetalna789@gmail.com

**Chistyakova Svetlana Alekseevna**

postgraduate student at the Department of Philosophy and  
History.  
FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University named  
after V. Shatalov», Gorlovka, DPR, RF.  
E-mail: cbetalna789@gmail.com

## УРОВЕНЬ ЖИЗНИ РАБОЧИХ ДОНБАССА В 1920–1930-х ГОДАХ (НА МАТЕРИАЛАХ ОПЛАТЫ ТРУДА И ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ РАСХОДОВ)

© 2026 В. И. Шабельников

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

В статье на основе изучения Всесоюзных переписей населения 1926 и 1939 годов, доступных источников и научной литературы проведено исследование роста численности рабочего класса, уровня оплаты его труда и потребительских расходов в 1920–1930-х годах, рассмотрены вопросы жизненного уровня и его изменения на различных хронологических этапах, материального стимулирования труда, политики советской власти по снижению цен на основные продукты питания, показано также, что из-за роста трудовой миграции и быстрой численности городского населения и промышленных объектов нарастали проблемы в инфраструктуре городов, дефиците товаров, что однако кардинально не повлияло на темпы индустриализации.

**Ключевые слова:** рабочие, зарплата, расходы, доходы, оплата, урбанизация, уровень жизни, покупательная способность, городское население.

На протяжении всей истории СССР Донбасс всегда был одним из крупнейших промышленных центров страны. В середине 1930-х годов он стал одним из наиболее урбанизированных регионов СССР. Повседневная жизнь населения Донбасса тех лет во многом являлась характерной для России, однако имела и свои исторические, экономические, этнографические и ментальные особенности, что накладывало определенный отпечаток на жизнь местного населения, которое росло ускоренными темпами. Только с 1926 по 1939 год население Донбасса выросло с 2 932 170 до 4 941 395 человек. Городское население за эти годы увеличилось в 4 раза, а его удельный вес в Ворошиловградской области составлял 65,7 % всей численности населения области, в Сталинской области этот показатель составлял 78,1 % [1].

В последнее время в российской и региональной историографии в качестве главного объекта исследования все чаще становятся не экономические или политические, а социальные вопросы, такие как уровень жизни, оплата труда и потребительские расходы рабочих и служащих городов и регионов России в межвоенный период. Однако эти темы так и не стали приоритетными в отечественной историографии.

Среди публикаций последнего времени, в которых изучены некоторые вопросы избранной темы, можно выделить научные работы С. В. Журавлева и М. Ю. Мухиной [2], А. А. Ильюхова [3], В. С. Тяжелниковой и А. К. Соколова [4], в которых раскрывается современный подход к социальным проблемам рабочих в различных ситуациях исследуемого периода, анализируются некоторые аспекты их отношения к труду, его мотиваций и оплаты, уровня жизни работающих в производственной сфере в 1920–1930-х годах.

Отдельные стороны жизни рабочих городов Донбасса исследованы донецкими историками А. М. Михненко [5], В. Н. Никольским [6], В. И. Шабельниковым [7]. Особый интерес представляет монография З. Г. Лихолобовой «История рабочих Донбасса» [8], в которой глубоко и всесторонне проанализирован процесс формирования рабочих кадров, их роль в индустриализации региона в межвоенный

период. Однако материальная сторона жизни рабочих в целом подана конспективно, так как не входила в задачу исследователя.

Особую ценность при изучении темы исследования имеют некоторые материалы в фондах архивных учреждений ДНР, издания «Страницы летописи Донецкой» [9] и «Книга о Донбассе» [10], на страницах которых получили освещение вопросы снабжения населения продовольствием, превращение Донбасса в развитой индустриальный регион, из-за неоправданно высоких темпов его роста, в результате чего, по мнению авторов, годы произошло падение уровня жизни населения.

В целом обозначенный период исследования уровня жизни рабочих характеризуется незначительным количеством научных работ, наличием источниковой базы, в связи с чем данная тема нуждается в дальнейшем изучении.

Цель исследования заключается в том, чтобы изучить эволюцию количественных и качественных изменений в материальном уровне жизни рабочих Донбасса на основе оплаты труда и потребительских потребностей, роста численности городов в результате трудовой миграции, проследить основные этапы этих процессов, выделить их своеобразие за двадцатилетний период.

В одной статье не представляется возможным проанализировать все процессы того времени по избранной теме. Поэтому остановимся только на некоторых вопросах зарплат и потребительских расходах рабочих, их уровня жизни на разных этапах обозначенного временного периода.

Исходя из того, что исчерпывающих сведений по ценам и зарплатам, а также потребительским возможностям рабочих Донбасса в литературе и интернете очень мало, попробуем решить проблему самостоятельно, логическим путем, на основе тех немногочисленных данных статических документов и некоторых архивных материалов, которые удалось отыскать, в результате чего автор пришел к выводу, что данную проблему целесообразно рассматривать на основе выделения трех хронологических периодов.

Первый – это период НЭПа вплоть до конца 1920-х годов. Он характерен относительно быстрым ростом городского населения и сравнительно низким по сравнению с дореволюционным периодом уровнем заработных плат рабочих и потребительским спросом на продукты питания. Так в 1922 году заработок рабочих достигал всего 30 % средней заработной платы рабочего в 1913 году [11].

В первой половине 1923 года стало все больше проявляться недовольство рабочих оплатой труда. Низкий размер заработка, несвоевременная его выплата с задержкой до двух месяцев выливались в разбирательства с работодателем и конфликты в форме забастовок. Эти акции рабочих были вполне обоснованы, поскольку заработная плата шахтеров с октября 1922 года по февраль 1923 года снизилась на 24,1 % [12], составив всего 19,3 рубля, что было в 2,4 раза меньше, чем в 1913 году. Лишь с 1924 года в результате усиленной кампании правительства по повышению производительности труда и мерах по сдерживанию массового исхода рабочих с заводов и шахт их заработная плата стала постоянно расти и приблизилась к довоенному уровню.

Так, в Мариупольском округе, если в 1924 году средняя зарплата рабочих составляла 35 рублей 56 коп., то в январе 1926 года она выросла до 49 рублей [13]. В 1925 году реальная заработная плата составляла у шахтеров 43 %, у металлургов – 54 % зарплаты 1913 года [14]. Если в 1923–1924 году средняя ежемесячная зарплата шахтера составляла 36 рублей, то в 1925–1926 году – 58,34 рубля, у металлургов соответственно 46,7 и 64,5 рублей, а в целом по Донбассу – 17,5 и 35,18 рублей [15]. Для сравнения: по всем промышленным предприятиям страны среднемесячная зарплата рабочего в 1923–

1924 хозяйственном году составляла 24 рубля, а в 1925–1926 году она выросла до 44 рублей и увеличилась таким образом на 80 % по сравнению с 1923–1924 годом [16].

Повышение зарплат в промышленности было связано не только с мотивацией труда, но и с подъемом благосостояния рабочих, их стремлением к приобретению товаров первой необходимости.

Анализируя данную проблему, приходишь к выводу о том, что вместе с возрождением заводов и шахт в годы восстановительного периода повышался, хоть и не очень быстро, жизненный уровень рабочих во всех отраслях народного хозяйства. Переход на восьмичасовой, а для шахтеров на семи- и шестичасовой рабочий день, ликвидация в 1925 году задолженности по зарплате, снижение цен на предметы широкого потребления в 1924–1925 году на 20–25 % привели к улучшению благосостояния рабочих.

В те годы одним из показателей материального благополучия являлось питание рабочих и членов их семей. Так, из своего среднего заработка в 1925 году семья рабочего тратила почти половину своего бюджета, а третью часть по размерам статью расходов составляли отопление и освещение. Это был относительно невысокий уровень жизни, который позволял выживать многочисленным социальным группам населения с большим трудом.

В советской и российской историографии XX века при освещении уровня жизни населения 1920–1930-х годов обращали внимание лишь на его постоянное повышение. Однако современные источники не подтверждают выводы и оценки прежних лет. Ряд российских историков и социологов в ходе исследования проблемы уровня жизни тех лет пришли к выводу о его неустойчивости и отсутствия должного внимания к данному вопросу как первоочередной задачи советской власти.

Доктор исторических наук, профессор Е. А. Осокина считает 1926 год последним благополучным годом, после которого в стране начал развиваться товарный кризис, который обрекал население на низкий уровень жизни и порождал психологию дефицита [18]. Попытку объяснения незначительного повышения материального уровня жизни рабочих продолжила доктор социологических наук, профессор А. И. Черных. Анализируя проблему уровня жизни рабочих СССР, она пришла к выводу о том, что максимальный уровень их жизни был достигнут в 1926–1928 годах, а начало индустриализации привело к его быстрому падению в результате роста цен и снижения покупательной способности рубля [19]. Таким образом, точка зрения авторов на исследуемую проблему А. И. Черных несколько расширила хронологические рамки максимального уровня жизни рабочих, с чем на наш взгляд можно согласиться, так как именно в 1928 году впервые был превзойден уровень 1913 года.

Уровень жизни в 1928 году можно представить путем сопоставления зарплаты с ценами на основные продукты питания. При средней зарплате рядового рабочего 64 рубля 76 копеек, шахтера – 100–550 рублей, а металлурга – 114–550 рублей, строителей – 59–460 рублей [20] можно было приобрести: хлеб пшеничный за кг. – 20 коп., говядина – 66,3 коп., масло сливочное – 1,6 рубля, масло растительное – 50 коп., крупа гречневая – 23,5 коп., яйца куриные десяток – 31 коп., сельдь – 71 коп., капуста – 50 коп., лук репчатый – 13,8 коп. [21]. Следовательно, на среднюю зарплату в то время можно было приобрести достаточно большой набор продуктов питания. А теперь попытаемся сравнить среднее потребление продуктов питания рабочими по данным бюджетных обследований с 1921 по 1928 год и сопоставить его с 1913 годом.

Таблица 1

Сравнительный анализ уровня потребления рабочими продуктов питания по годам на протяжении всего периода НЭПа и в сравнении с 1913 годом (кг на одного человека в год) [22]

Наименование продуктов	1913	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27	1927/28
Хлеб белый	200	152	212	208	194	193	190	118,4
Мясо и сало	22,7	22,1	30,9	36,1	39,65	44,76	45,56	46,33
Масло сливочное	2,1	2,3	5,6	5,6	3,3	4,5	4,3	3,6
Масло растительное	11,0	3,3	5,6	5,8	3,4	4,3	6,0	4,4
Сахар	19,3	2,0	5,1	6,4	10,0	12,1	20,6	23,4
Картофель	144,0	145,0	227,4	100,8	132	123	134	143,2

Из анализа таблицы можно сделать вывод о том, что в 1927/28 году уровень потребления основных продуктов питания рабочими по сравнению с 1921/22 годом суммарно повысился незначительно, а по сравнению с 1913 годом он вырос в 1,8 раза. За годы НЭПа увеличилось потребление мяса и сала почти в 2,2 раза, масло сливочное – в 1,7 раза, сахара – в 1,2 раза, но уменьшилось по хлебу в 1,7 раза, маслу растительному – в 2,4 раза, по картофелю показатели его потребления почти не изменились.

Ко второму этапу данной проблемы можно отнести 1929–1934 годы. В этот период из-за высоких темпов индустриализации, массовой трудовой миграции и наивысших темпов прироста городского населения произошло падение жизненного уровня всего населения. Введение в 1928 году карточной системы с низкими нормами выдачи продуктов, высокие цены на них делали продукты сельского хозяйства труднодоступными для значительной части населения городов, особенно рабочих с низкой зарплатой, а рабочим с более высокой зарплатой пришлось уменьшить потребительские потребности.

В результате роста цен и снижения покупательной способности рубля в стране начал быстро нарастать дефицит на основные товары потребления, так как их производство не поспевало за высокими темпами прироста городского населения. Вопрос трудовой занятости населения не был решен до конца 1920-х годов. Биржи труда крупных городов Донбасса фиксировали наиболее высокий рост безработицы с осени 1926 до лета 1929 года.

Осенью 1929 года жизненный уровень населения Донбасса, как и во всей стране, заметно снизился. Центральный комитет профсоюза горнорабочих СССР сообщал, что «рабочих форменным образом душат черным, сырым хлебом. О мясе и овощах абсолютно не приходится говорить». По отзывам самих рабочих: «Нет ни мяса, ни картошки, а если и бывает, то не добьемся, потому что кругом очередь». В семье шахтера на одного едока в день в 1929 году в среднем приходилось 300–400 граммов хлеба, 350 г картофеля, 80 г фруктов, 133 г мяса и 7 г сливочного масла [23].

В условиях острого дефицита продуктов питания СНК СССР в декабре 1929 года принял постановление о нормах снабжения в Донбассе и других крупных промышленных центрах страны. Список карточной системы включал в себя основные продукты питания: хлеб, крупу, мясо, сельдь, масло, сахар, чай, яйца. При этом рабочие имели преимущества в нормировании и снабжении по сравнению с остальными группами населения [24].

Однако эта мера не стала спасением от острого недостатка всех основных продуктов питания, что неизбежно вело к росту цен, падению уровня жизни не только

городского населения, но и рабочих ведущих профессий. Так, если средний рабочий шахты мог купить на свою зарплату в 1930 году 19 кг говядины, то в 1933 году – только 12, сливочного масла в 1930 году 12 кг, то в 1933 году – 4 кг, сахара в 1930 году 102 кг, а в 1933 году – только 14 кг. Особенно тяжелое положение сложилось с хлебом. Если в 1930 году средний рабочий мог приобрести на свою зарплату 1018 буханок хлеба, то в 1933 году – только 46 [25]. Это был самый тяжелый год. Уровень жизни населения, в том числе рабочих, упал в 2 раза по сравнению с показателями 1928 года. Среднемесячная зарплата рабочего в Донбассе в 1933 году составляла 357 рублей. При этом 1 кг хлеба стоил 4 рубля, 1 кг мяса – 16–18 рублей, 1 кг сливочного масла – 40–45 рублей [26].

Продовольственные трудности 1932–1933 годов, вызванные непомерными планами хлебозаготовок и запретом свободной торговли привели к голоду в Донбассе и в ряде других регионов СССР, который усугублялся приростом городского населения за счет сельского из других районов страны. Показателем может служить рост населения города Сталино со 105 739 в 1926 году до 258 479 человек к середине 1930-х годов [27].

В Донбассе голод 1932–1933 годов был слабее, чем в других регионах страны, в связи с тем, что на промышленных предприятиях была создана сеть столовых общественного питания на льготных условиях, которой в 1932 году было охвачено 71 % рабочих. В столовых кормили своих рабочих по сниженным ценам [28].

Что касается оплаты труда, то с начала 1930-х годов проводилось ее реформирование, которое было вызвано необходимостью покончить с уравниловкой и установлением таких мер оплаты труда, которые бы отвечали принципу социальной справедливости. 21 мая 1933 года было принято постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О заработной плате в угольной промышленности Донбасса» [29], решения которого касались не только угольной, но и всей промышленности. Вводились новые тарифы оплаты труда, которыми устанавливались отличия между высшими разрядами, премиально-прогрессивная и сдельная система, были повышены зарплаты рабочим высокой квалификации. Такая дифференциация в оплате труда стала довольно внушительной. Рабочие высших разрядов стали получать зарплату в 2–3 раза больше.

Начиная с середины 1930-х годов, третьего хронологического периода темы исследования, наблюдается улучшения условий жизни рабочих Донбасса, как и во всей стране.

Увеличение поставок сельхозпродукции в 1935 году позволило Совнаркому СССР принять постановление от 25 сентября 1935 года «О снижении цен на хлеб и отмены карточной системы на мясо, рыбу, сахар, жиры и картофель» [30]. Размер средней заработной платы рабочего в 1935 году составлял 265 рублей (по стране – 200 руб.) и по отношению к дореволюционному периоду впервые достиг 105,3%, средняя зарплата шахтеров и металлургов была значительно выше и составляла в том же, 1935 году, соответственно 574 и 612 рублей, что было на 25 % выше, чем средняя зарплата рабочих других отраслей промышленности Донбасса [31].

Что мог купить тогда на свою зарплату средний рабочий? Данные по ценам попробуем рассчитать с учетом зарплаты среднего рабочего Донбасса в течении года. В 1935 году он мог приобрести по розничным ценам 154,5 кг белого хлеба или 38 кг говядины, или 11,3 кг сливочного масла, или 37,7 кг сахара, что примерно составляло уровень возможного потребления этих продуктов перед революцией 1917 года и в тоже время он вырос до относительно благополучного уровня 1925–1926 года [32].

Цены на продукты питания были не очень высокими, но вот приобрести такие промышленные товары первой необходимости как одежду, ботинки не мог себе позволить каждый рабочий. Проблема состояла в том, что цены на эти товары были коммерческими. Такую ценовую политику правительство рассматривало в качестве необходимого средства для поддержки развития промышленности.

Таким образом, анализ уровня жизни рабочих середины 1930-х годов в сфере потребления продуктов питания показал, что их материальное благосостояние повысилось по сравнению с дореволюционным периодом, хотя и не превзошло его, оно не достигло даже уровня жизни в период наивысшего подъема НЭПа.

К концу 1930-х годов наблюдается значительный рост потребления продуктов питания, как основы материального благосостояния, и в тоже время нарастание кризиса в жилищно-коммунальной сфере. Эта тенденция, как и в предыдущие годы, стала проявляться вследствие того, что за годы индустриализации городское население Донбасса увеличилось с 1926 по 1939 год почти в 3,2 раза. Наибольшую его социальную группу составляли рабочие – 60 % от всего трудоспособного населения. Численность рабочих за это время увеличилось более чем в 3 раза, при этом в угольной промышленности было занято до 300 тысяч рабочих, в металлургической промышленности – более 90 тысяч [33].

Основная часть рабочих проживала в домах старой постройки дореволюционного периода, в землянках и общежитиях. Более 20 % жилья подлежала сносу. В тоже время происходил значительный рост расходов на квартплату, коммунальные услуги и на транспорт.

Чтобы определить уровень жизни рабочих в конце 1930-х годов следует сопоставить зарплаты рабочих с ценами на основные продукты питания и расходами семейного бюджета. Что касается зарплаты, то она выросла с 1932 по 1937 год на 113 % и составила 457 рублей, среднемесячная зарплата шахтеров с 1937 по 1939 год увеличилась на 41 % и составила 488 рублей [34]. На питание семьи рабочего уходило около 55 % расходов семейного бюджета, что было самым высоким показателем за весь межвоенный период. В таблице 2 указано соотношение зарплат рабочих и розничных цен на основные продукты питания.

Таблица 2

Изменения среднемесячной зарплаты рабочего и государственных розничных цен на основные продукты питания в Донбассе в 1939 году в сравнении с 1930, 1933 и 1935 годами [35–37]

Годы	1930	1933	1935	1939
Средняя зарплата во всех отраслях промышленности (в рублях)	85	357	357	512
Наименование продуктов питания	Цена на продукты (в рублях и коп. за кг)			
Белый хлеб	1,2	4,0	1,5	2,8
Говядина	3,0	16-18	7,2	7,6
Сливочное масло	5,0	40-45	18,0	20,0
Сахар (песок)	0,6	13,0	5,0	3,8
Масло растительное	13,0	13,0	13,5	13,0
Сельдь	1,58	1,58	4,75	4,5
Яйца (десяток)	8,0	9,0	7,0–10,0	5,0–7,0
Картофель	2,2	4,5	0,5	0,5

Данные таблицы показывают, что темпы роста цен на основные продукты питания в период с 1930 по 1933 год значительно опережали рост средней зарплаты рабочих, а в

последующие годы происходит обратный процесс, что свидетельствует о неуклонном повышении уровня жизни рабочих в годы второй и начале третьей пятилеток.

Покупательная способность доходов рабочих в 1939 году по сравнению с 1930 годом на примерах некоторых основных продуктов питания выросла примерно в 2 раза, что стало возможным в результате повышения спроса на предметы первой необходимости на среднюю зарплату рабочего, и является важнейшим показателем возросшего уровня жизни самой многочисленной группы населения. Судя по таблице наиболее тяжелым был 1933 год, а наиболее благоприятным 1939 год.

Особое внимание уделялось улучшению материального положения шахтеров. Заработок рабочих, занятых на подземных работах, до войны был выше на 60–70 %, чем у рабочих на поверхности. В апреле 1940 года была пересмотрена оплата труда рабочих на шахтах Донбасса: устанавливались новые, более высокие тарифные ставки, изменялась система начисления прогрессивных и премиальных оплат – прогрессивную оплату стали начислять за перевыполнение месячной нормы выработки вводилось дополнительное единовременное вознаграждение, выплачиваемое в октябре каждого года, в размере от трехнедельного до полуторамесячного заработка.

Таким образом, анализ уровня жизни рабочих Донбасса в 1920–1930-е годы, как важнейшей стороны их повседневности, показал, что материальное благосостояние этой социальной группы советского общества к концу 30-х годов повысилось, хотя и незначительно. Произошли положительные сдвиги в потреблении по сравнению как с периодом НЭПа, так и с 1913 годом.

Однако, по мнению академика РАЕН В. П. Полеванова уровень жизни рабочих 1913 года был достигнут лишь только в 1950-е годы [38].

Причиной недостаточной результативности советской власти в достижении более весомых показателей уровня жизни рабочих, во-первых, в том, что численность рабочих как и всего городского населения в конце 1930-х годов по сравнению с 1926 годом выросла в несколько раз, во-вторых, за это время значительно увеличились расходы на промышленные товары, жилищно-коммунальные услуги на транспорт и оборонные потребности государства.

Одно очевидно, что уровень благосостояния рабочих и членов их семей с учетом всех расходов на питание и другие потребности позволял им жить безбедно, если исходить из того, что подавляющая часть рабочих довольствовалась минимальными элементарными удобствами и жизненным достатком.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Всесоюзная перепись населения 1939 года: Основные итоги / Под ред. Ю.А.Полякова. – М.: Наука, 1992. – 256 с.
2. Журавлев С. В. «Крепость социализма». Повседневность и мотивация труда на советском предприятии. 1928–1938 гг. / С. В. Журавлев, М. Ю. Мухин. – М.: РОССПЭН, 2004. – С.115–137.
3. Ильюхов А. А. Как платили большевики. Политика советской власти в сфере оплаты труда в 1918–1941 гг. / А. А. Ильюхов. – М.: ИНИОН РАН, 2010. – 415 с.
4. Тяжельникова В. С. Отношение к труду: факторы изменения и консервации традиционной трудовой этики рабочих в советский период / В. С. Тяжельникова, А. К. Соколов // Социальная история: ежегодник. – 2001/2002–2004. – С. 69–115.
5. Михненко А. М. Актуальні питання розвитку соціальної та культурної сфери Донбасу у другій половині 1920-х–1930-х рр. / А. М. Михненко // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – 2002. – Вип. 14. – С. 151–158.
6. Никольский В. Н. Заметки об участии иностранных специалистов и рабочих в восстановлении и развитии Донбасса (Конец 1920-х - начало 1930-х гг.) / В. И. Никольский // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – 2016. – № 2. – С. 101–113.

7. Шабельников В. И. Создание трестовской системы управления угольной и металлургической промышленностью Донбасса в 1920-е годы и ее результативность / В. И. Шабельников // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – 2023. – № 2. – С. 77–85.
8. Лихолобова З. Г. Рабочие Донбасса в годы первых пятилеток / З. Г. Лихолобова. – Донецк, 1973. – 180 с.
9. Щербань А. Н. Страницы летописи Донецкой / А. Н. Щербань, А. А. Рутенко. – К.: Изд-во АН УССР, 1963. – 170 с.
10. Книга о Донбассе. Природа. Люди. Дела. – Донецк: «Донбасс», 1977. – 319 с.
11. Локоташ Б. И. Очерки истории Луганска / Б. И. Локоташ. – Луганск: Областное управление по печати, 1993. – С. 91.
12. Шильникова И. В. Парадоксы трудовой мотивации и конфликты на горнодобывающих предприятиях Донбасса в первой половине 1920-х годов / И. В. Шильникова // Исторический журнал: научные исследования. – М.: Высшая школа. – 2019. – № 3. – С. 121.
13. История рабочих. Летопись Донбасса. – URL: <http://www.vidania.ru/>.
14. История Луганского края. Учебное пособие / Гл. ред. В. С. Курила. – Луганск: Альма-матер, 2003. – С. 317.
15. ГА ДНР. – Ф. 566. – Оп. 1. – Д. 241. – Л. 200.
16. Искандеров Г. А. Социальная политика государства в Дагестане в 20-е года XX века / Г. А. Искандеров, А. И. Османов // Вестник дагестанского научного центра. – 2012. – № 44. – С. 70–71.
17. Статистическое обозрение. Ежемесячник. – М.: Издание ЦСУ СССР. – Вып. 5, 1927. – С. 39–43.
18. Осокина Е. А. За фасадом сталинского изобилия. 1927–1941. / Е. А. Осокина. – М.: РОССПЭН, 1999. – С. 8.
19. Черных А. И. Становление России советской. 20-е годы в зеркале социологии / А. И. Черных // Памятники исторической мысли, 1988. – 280 с.
20. ГА ДНР. – Ф.П.–9. – Оп. 1. – Д. 512. – Л.52.
21. История (история Донбасса: от древности до современности) : учебное пособие / под общей редакцией Л. Г. Шепко, В. Н. Никольского. – Донецк: ДонНУ, 2018. – 693 с.
22. Таблица составлена автором по материалам: Яровский В. Положение рабочего класса в эпоху Октябрьской революции / В. Яровский // Плановое хозяйство. – 1927. – № 11. – С. 86.
23. Союз горнорабочих СССР. Центральный Комитет. Информационная сводка. – 1929. – № 1(25)–7(31). – М.(ЦКС горн. СССР), 1929. – С. 85.
24. Постановление СНК СССР от 20.12.1929 г. «О снабжении продовольственными хлебами». – URL: <https://sovdoc.rusarchives.ru>
25. Тарасов Ю. А. Жизнь при Сталине в рублях и копейках / Ю. А. Тарасов. – История от историка. – URL: <https://dzen.ru/a/X8HtYWPVdAQVbe8g>
26. История России: Индустриализация СССР 1. – URL: <https://istoriarusi.ru/cccpr/industrializacija-v-sssr.html>
27. ГА ДНР. – Фонд микрофильмов. – № 1503.
28. ГА ДНР. – Ф.1169. – Оп. 2. – Д. 206. – Л. 197.
29. Известия ЦИК Союза ССР и ВЦИК от 22 мая 1933 года. – № 130.
30. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. В 5 т. сб. документов за 50 лет. – Т. 2. 1929–1940 гг. – М.: Политиздат, 1967. – С. 170.
31. Праця в УРСР. Статистичний довідник. – К.: Народне господарство та облік, 1937. – 218 с.
32. Маслов А. В. Возможности по приобретению продуктов питания советскими рабочими в 1935 году / А. В. Маслов. – URL: <https://brodaga-2livejournal.com/659206.html>.
33. Лихолобова З. Г. Рост рабочего класса Украинской ССР в условиях советской индустриализации / З. Г. Лихолобова // Вибрані праці. – Донецк: «Юго-Восток», 2003. – С. 128–142.
34. Історія міст і сіл української РСР. В 26 томах. Донецька область. – К.: Інститут Історії Академії наук УРСР, 1970. – С. 49.
35. Таблица составлена автором по материалам: Народное хозяйство СССР. Статистический справочник ЦСУ СССР. – М.-Л., 1982. – С. 414–415
36. Ильюхов А. А. Как платили большевики. Политики советской власти в сфере оплаты труда в 1917–1941 годах / А. А. Ильюхов. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2010. – С. 211–232;
37. Какие зарплаты и цены были в сталинское время (30-е годы). – URL: <https://historian30h.livejournal.com/46012.html>.
38. Полеванов В. П. Россия. Цена жизни / В. П. Полеванов // Экономические стратегии. – 1999. – № 1. – С. 102–103.

## REFERENCES

1. All-Union population census of 1939: Main results (1992) Moscow: «Nauka Publishing House». 256 p. (In Russian).
2. Zhuravlev S. V. (2004) "Fortress of socialism". Everyday life and motivation of work at a Soviet enterprise. 1928-1938. Moscow: ROSPAN, 115 - 137 (In Russian).
3. Ilyukhov A. A. (2010) How the Bolsheviks paid. The policy of the Soviet government in the field of wages in 1918-1941 Moscow: INION RAS, 415 p. (In Russian).
4. Tyazhelnikova V. S. (2004) [Attitude to work: factors of change and conservation of the traditional work ethic of workers in the Soviet period]. *Sotsialnaya istoria: ezhegodnik = Social History: Yearbook*. 4, 69 - 115. (In Russian)
5. Mikhnenko A.M. (2002) [Topical issues of the development of the social and cultural sphere of Donbass 1920-1930] *Nauchnye trudy istoricheskogo fakulteta Zaporozhskogo gisudarstvennogo universiteta = scientific works of the Historical Faculty of Zaporizhia State University*, Vol. 18, 151 - 158 (In Ukrainian)
6. Nikolsky V. N. (2016) [Notes on the participation of foreign specialists and workers in the reconstruction and development of Donbass (Late 1920s - early 1930s)] *Zhurnal istoricheskikh, politologicheskikh i mezhdunarodnikh issledovaniy = Journal of Historical, Political Science and International Studies*. 2, 101 - 113 (In Russian).
7. Shabelnikov V.I. (2023) [Creation of a trust management system for the Donbass coal and metallurgical industry in the 1920s and its effectiveness] *Zhurnal istoricheskikh, politologicheskikh i mezhdunarodnikh issledovaniy = Journal of Historical, Political Science and International Studies*. 2, 77 - 85 (In Russian).
8. Shcherban A. N. (1963) *Pages of the chronicle of Donetsk* Kiev: Academy of Sciences. 170 p. (In Russian)
9. Likholobova Z. G. (1973) *The workers of Donbass during the first five-year plans*. Donetsk. 180 p. (In Russian).
10. A book about Donbass. Nature. People. Affairs. (1977). Donetsk: Donbass, 319 p.
11. Lokotash B. I. (1993) *Essays on the history of Lugansk* Lugansk: Regional Press Department. 91 p. (In Russian)
12. Shilnikova I. V. (2019) [Paradoxes of labor motivation and conflicts at mining enterprises in Donbass in the first half of the 1920s] *Istoricheskiy Zhurnal: nauchnye issledovaniya = Historical Journal: scientific research*. 3, 121 (In Russian)
13. The history of the workers. The Chronicle of Donbass. Retrieved from: <http://www.vidania.ru/>. (In Russian).
14. Kurila V.S. (2003) *The history of the Lugansk region. Training manual* Lugansk: Alma Mater. 327 p. (In Russian)
15. GA DPR. – F. 566. – Op. 1. – D. 241. – L.200;
16. Iskanderov, G. A. (2012) [Social policy of the state in Dagestan in the 20s of the XX-th century ] *Bulletin of the Dagestan Scientific Center*, 44. 70 - 71 (In Russian)
17. *Statistical Review Monthly* (1927). Moscow: publication of the Central Statistical Office of the USSR, 39-43 (In Russian)
18. Osokina, E. A. (1999) *Behind the facade of Stalin's invention. 1927–1941*. Moscow: ROSPAN, 8 (In Russian).
19. Chernykh A.I. (1988) [The Formation of Soviet Russia in the 20s in the mirror of sociology] *Pamyatniki istoricheskoy mysli = Monuments of historical thought* 280. (In Russian)
20. GA DPR. – F.P.-9. – Op. 1. – D. 512. – L.52
21. *History (History of Donbass: from Antiquity to the Present): Textbook / edited by L. G. Shepko and V. N. Nikolsky* (2018), Donetsk: DonNU, 693 p. (In Russian)
22. Yarovsky V. (1927) [The situation of the working class in the epoch of the October Revolution] *Planovoe khozyaystvo = Planned economy*, 11, 96. (In Russian)
23. Union of Miners of the USSR Central Committee.(1929) *Informatsionnaya svodka = Information summary*, 1-7, 85. (In Russian)
24. Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR dated December 20, 1929 "On the supply of food bread" Retrieved from: <https://sovdoc.rusarchives.ru> (In Russian).
25. Tarasov, Yu. Life under Stalin in rubles and kopecks Retrieved from: <https://dzen.ru/a/X8HtYWPVdAQVbe8g> (In Russian)
26. The history of Russia: Industrialization of the USSR 1. Retrieved from: <https://istoriarusi.ru/cccп/industrializaciya-v-sssr.html> (In Russian)
27. GA DPR Microfilm Fund – No. 1503

28. GA DPR F.1169. – Op. 2. – D. 206. – L. 197.
29. Izvestia of the Central Executive Committee of the USSR and the All-Russian Central Executive Committee on 22.05.1933. N. 130 (In Russian)
30. Decisions of the Party and the Government on economic issues (1967) Moscow: Political publishing house, 170 p. (In Russian)
31. Labor in the Ukrainian SSR. (1937) Statistical collection. Kiev: National economy and accounting, 218 p. (In Ukrainian)
32. Maslov A.V. Opportunities for the purchase of food by Soviet workers in 1935 Retrieved from: <https://brodaga-2livejournal.com/659206.html>. (In Russian)
33. Likholobova Z. G. (2003) *The growth of the working class of the Ukrainian SSR in the conditions of Soviet industrialization* Donetsk: Yugo-Vostok. 128 - 142.
34. History of towns and villages of the Ukrainian SSR (1970) Kiev: Institute of History of the Academy of Sciences Ukrainian SSR, 49. (In Ukrainian)
35. The national economy of the USSR. Statistical Reference Book (1982). Moscow: Central Statistical Office of the USSR, 414-415. (In Russian)
36. Пухов А. А. (2010) *How the Bolsheviks paid. The policies of the Soviet government in the field of wages in 1917-1941* Moscow: The Russian Political Encyclopedia, 211 - 232. (In Russian)
37. What salaries and prices were in Stalin's time (the 1930s). Retrieved from: <https://historian30h.livejournal.com/46012.html>. (In Russian)
38. Polevanov V. P. (1999) [Russia. The price of life] *Ekonomicheskie strategii = Economic strategies*, 1, 102 - 103. (In Russian)

**LIVING STANDARD OF DONBASS WORKERS IN THE 1920–1930s  
(based on wages and consumer spending)**

**V. I. Shabelnikov**

The article, based on the study of the All-Union Population Censuses of 1926 and 1939, available sources and scientific literature, conducted a study of the growth of the working class, the level of its remuneration and consumer spending in the 1920–1930s, considered issues of living standards and their changes at various chronological stages, material incentives for labor, the policy of the Soviet government to reduce prices for basic foodstuffs, also shows that due to the growth of labor migration and the rapid increase in the urban population and industrial facilities, problems in the infrastructure of cities and shortages of goods were growing, which, however, did not fundamentally affect the pace of industrialization.

**Key words:** workers, wages, expenses, income, payment, urbanization, standard of living, purchasing power, urban population.

*Поступила в редакцию 23.12.2025 г.*

**Шабельников Виктор Ильич**  
Доктор исторических наук, профессор,  
профессор кафедры истории России,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», г. Донецк, РФ.  
E-mail: Shabelnikov36@mail.ru

**Shabelnikov Victor Puch**  
Doctor of historical sciences, Professor,  
Professor of the Department of Russian History,  
FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.  
E-mail: Shabelnikov36@mail.ru

## ФИЛОСОФИЯ



УДК 130.06

DOI:10.5281/zenodo.19686194

EDN: ZKHNDOW

### МИФ КАК ПРОЕКЦИЯ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО

© 2026 *Т.В. Батарон*

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»*

---

В статье рассматривается бессознательное как ключевой элемент человеческой психики, его отражение в мифологических системах и влияние на формирование человеческой природы. Анализируется роль бессознательного в контексте философских и психоаналитических теорий Фрейда и Юнга. Подчеркивается значение мифа как коллективной проекции бессознательного, содержащей архетипические символы и нарративы, отражающие универсальные аспекты человеческого бытия. Особое внимание уделяется исследованию символики мифов как средства доступа к глубинному пониманию индивидуального и коллективного сознания. На примере анализа образа Зигфрида из оперного цикла Р. Вагнера «Кольцо Нибелунга» демонстрируется проявление архетипических аспектов бессознательного в мифологических сюжетах. Делается вывод о том, что изучение бессознательного и его отражения в мифах способствует углублению научного знания о психике, формированию ценностных ориентиров и духовному росту личности.

**Ключевые слова:** миф, символ, архетип, бессознательное.

---

**Введение.** Бессознательное, как сфера психической деятельности, лежащая за пределами сознательного контроля, представляет собой объект пристального внимания философии и психологии на протяжении многих столетий. От античных представлений о «даймоне» как иррациональной силе, управляющей судьбой человека, до современных психоаналитических теорий бессознательное неизменно предстает как источник глубинных мотиваций, интуиции и творческих импульсов.

В мифологических системах различных культур бессознательное находит свое отражение в образах хтонических божеств, символизирующих первобытные силы природы и человеческой психики. Мифы, в свою очередь, выступают как коллективные проекции бессознательного, содержащие архетипические символы и нарративы, отражающие фундаментальные аспекты человеческого бытия.

Есть множество научных публикаций философского профиля, посвященных вопросам, где ключевыми словами оказываются «миф», «мифология» и «бессознательное». Обратимся к их краткому обзору. Так, А.А. Горелов и Т.А. Горелова [1] на Всероссийской научной конференции «Культура между Логосом и Мифом: к проблеме бессознательного» (2017) представили анализ мифологической эпохи и ее ведущих констант, посвященный коллективному бессознательному, влияющему на развитие культуры.

В статье В.А. Масловой [2] утверждается, что миф, с одной стороны, сформировал коллективное бессознательное, с другой – коллективное бессознательное лежит у истоков мифа. Автор показывает, что коллективное бессознательное можно исследовать двумя путями: через изучение мифологии и путём анализа психики человека.

Е.В. Рочняк [3] пишет, что миф представляет собой неотъемлемую часть человеческого бытия, сознания и культуры, специфическую форму восприятия и

конструирования окружающего мира. Он характеризуется единством субъекта и объекта, реального и вымышленного, профанного и божественного, сознательного и бессознательного.

Собственно, автору также доводилось затрагивать вопросы соотношения сознательного и бессознательного в предыдущих статьях [4–6]. Однако несмотря на значительное количество работ по проблематике мифа в различных фокусах внимания, проблемы онтологии, природы и сущности мифа требуют дальнейшего осмысления, уточнения, научной разработки.

Рассмотрение бессознательного через призму мифологического мышления позволяет расширить горизонты понимания человеческой природы и ее глубинных мотиваций, что имеет важное значение для различных областей знания, включая психологию, философию, культурологию и искусствоведение.

Основная часть. Бессознательное как наиболее таинственный и многогранный аспект человеческой природы находит своё отражение в мифологии различных культур, представляя собой скрытый уровень психической деятельности, определяющий поведение, эмоции и мышление, зачастую оставаясь за пределами сознательного восприятия.

Г. Лебон подчёркивал: «Наши сознательные действия исходят из созданной прежде всего под влиянием наследственности бессознательной основы...» [7, с. 650]. Эта мысль акцентирует определяющую роль бессознательного в формировании мотиваций и поступков, указывая на глубинные, неосознаваемые причины, кроющиеся за рациональными объяснениями. Анализ этой цитаты позволяет утверждать, что понимание человеческого поведения требует учета не только осознанных мотивов, но и влияния наследственных факторов и скрытых влечений.

Значительная часть внутренних процессов протекает вне сферы сознания. Сон, занимающий около трети жизни человека, является ярким примером бессознательного состояния. Сновидения, возникающие в этот период, демонстрируют смешение временных перспектив и способность психики создавать причудливые сценарии. Бессознательное состояние достигается также во время гипноза, когда человек подвержен внешнему воздействию и может воспроизводить информацию, недоступную в обычном состоянии сознания. Этот феномен указывает на потенциальную возможность преодоления сознательных барьеров для доступа к скрытым воспоминаниям.

Интуиция, предчувствие и неосознаваемые мотивы также берут начало в глубинных пластах психики. Постоянный поток мыслей, влечений и желаний, захватывающих человека, демонстрирует силу бессознательного в формировании целей и стремлений, которые часто оказываются вне контроля сознания. Эти явления свидетельствуют о том, что бессознательное является не просто хранилищем информации, но и активным участником формирования человеческой деятельности.

Известно, что Зигмунд Фрейд посвятил свою жизнь исследованию бессознательной сферы психики человека, став основоположником психоанализа. Психоанализ радикально изменил философское понимание субъекта, совершив своего рода коперниканский переворот в антропологии. До Фрейда человек воспринимался как существо, руководствующееся исключительно сознанием, однако психоанализ показал, что иррациональные, неосознаваемые факторы оказывают определяющее влияние на поведение.

Ключевой концепцией психоаналитической теории является бессознательное. Фрейд определял его как состояние психических процессов, предшествующее осознанию, связывая его с механизмом вытеснения [8]. Бессознательное – это глубинная область психики, аккумулирующая вытесненные травматические

воспоминания, неосознанные или подавленные желания, сновидения, инстинктивные импульсы и эмоциональные реакции. Фрейд утверждал, что бессознательное формирует фундамент личности, оказывая влияние на наше поведение.

Фрейд структурировал личность на три инстанции: «Я», «Оно» и «Сверх-Я». «Я» олицетворяет рассудок и осмотрительность, в то время как «Оно» воплощает страсти. «Сверх-Я» преимущественно проявляется через чувство вины. Эта трихотомия необходима для демонстрации внутренней борьбы между врожденными инстинктами и социальными нормами. Фрейд метафорически сравнивал «Я» со всадником, обуздывающим коня («Оно»), указывая на то, что «Я» вынуждено подчиняться воле «Оно», выдавая ее за собственную [9].

Проявления бессознательного обнаруживаются в сновидениях, оговорках, творческих актах и иррациональных поступках, обнаруживая скрытые мотивы и конфликты. Оно является источником вдохновения и тревог, связывая индивидуальное с коллективным, личное с универсальным. Через призму бессознательного можно постичь глубинные корни страхов, стремлений и символов, определяющих человеческую природу как в ее индивидуальных, так и в коллективных проявлениях.

Символы укоренены в сфере бессознательного подобно разветвленной корневой системе дерева, проникающей в глубинные горизонты земли и аккумулирующей энергию, скрытую от непосредственного восприятия. Они формируют неотъемлемый элемент структуры внутреннего мира, проявляясь в сновидениях и инстинктивных реакциях, тем самым устанавливая устойчивую взаимосвязь между осознаваемыми и потенциальными знаниями. Символ, таким образом, представляет собой своего рода кодированную информацию, содержащую скрытый смысл, ожидающий интерпретации и осмысления.

Попытка расшифровки символического языка – это не просто интеллектуальное упражнение, а процесс глубокого самопознания, позволяющий прикоснуться к самым сокровенным уровням личности. Разгадывание символического кода открывает доступ к интуитивным знаниям, глубинным эмоциям и неосознанным мотивам. Оно позволяет увидеть мир в более широкой перспективе, выйти за рамки рационального мышления. Способность к символическому мышлению является одной из ключевых характеристик человеческого интеллекта, позволяющей нам создавать сложные системы значений, передавать опыт из поколения в поколение и строить осознанное будущее.

Мифологические образы, запечатленные в древних преданиях, аккумулируют в себе богатый символический потенциал, генерируемый в глубинах человеческой психики. Архетипические формы, обладающие трансцендентным характером, сопровождают человечество на протяжении исторического времени, отражая собой фундаментальные закономерности и загадки существования. Миф предстает не просто как повествовательная структура, но как зеркальное отражение страхов, устремлений и чаяний человеческих сообществ. Персонажи мифов, будь то герои, божества или мифические существа, олицетворяют собой универсальные силы, определяющие динамику как мироздания, так и человеческой природы, включая такие категории, как любовь, конфликт, мудрость и энтропия.

Символика мифов выполняет функцию своеобразных ключей, открывающих доступ к более глубокому пониманию как индивидуального «Я», так и окружающей действительности. Язык символов не требует вербализации, поскольку его значение лежит за пределами рационального познания, в сфере интуитивных и чувственных переживаний. Через взаимодействие с символическим дискурсом происходит приобщение к вневременным аспектам реальности, к континууму прошлого, настоящего и будущего. Осознание, возникающее в процессе этого взаимодействия,

свидетельствует о том, что мифологическое наследие представляет собой не просто историческую ретроспективу, но и неотъемлемую часть человеческой идентичности, органично связующую различные эпохи и поколения.

Исследование бессознательного, в том числе коллективного бессознательного, лежащего в основе мифологии различных народов, является важной задачей современной психологии и философии. Понимание его механизмов и функций позволяет более полно раскрыть сложные процессы, определяющие человеческое поведение и восприятие реальности.

К.Г. Юнг, развивая идеи З. Фрейда, выдвинул концепцию, согласно которой мифология является фундаментальной составляющей человеческой психики, заключающей в себе мотивы, коренящиеся в первобытных психологических архетипах. Юнг утверждал: «То, что мы называем инстинктами, является физиологическим побуждением и постигается органами чувств. Но в то же самое время инстинкты проявляют себя в фантазиях и часто обнаруживают своё присутствие только посредством символических образов. Эти проявления я и назвал архетипами» [10, с. 71]. Согласно Юнгу, архетипы представляют собой универсальные первообразы и идеи, пронизывающие различные культуры и исторические эпохи, отражая глубинные переживания как отдельных индивидов, и общества в целом. Этот тезис подчеркивает, что архетипы являются не просто культурными конструктами, но и психическими структурами, которые формируют человеческое восприятие и поведение.

В юнгианской психологии бессознательное трактуется как сложная и многоуровневая структура, в которой взаимодействуют индивидуальные и коллективные аспекты психики. В отличие от фрейдовской модели, где бессознательное преимущественно содержит подавленные желания и вытесненные воспоминания, Юнг придает бессознательному более широкий смысл, включая в него архетипы – универсальные символы и образы, оказывающие существенное влияние на наше восприятие мира и способы взаимодействия с ним. Юнг писал: «...Поверхностный слой бессознательного является в известной степени личностным, Мы называем его личностным бессознательным. Однако этот слой покоится на другом, более глубоком, ведущем свое происхождение и приобретаемом уже не из личного опыта. Этот врождённый более глубокий слой и является так называемым коллективным бессознательным... Содержаниями коллективного бессознательного являются так называемые архетипы» [10, с. 106]. Таким образом, юнгианское бессознательное отличается от фрейдовского, обладающего преимущественно природной обусловленностью, тем, что оно формируется на протяжении истории человечества в процессе коллективного психического опыта. Юнг утверждал: «Безмерно древнее психическое начало образует основу нашего разума точно так же, как строение нашего тела восходит к общей анатомической структуре млекопитающих» [10, с. 70], что подчеркивает филогенетическую обусловленность коллективного бессознательного.

Юнг придерживался мнения о том, что бессознательное оказывает активное влияние на сознательные процессы мышления и поведенческие реакции человека, проявляясь в сновидениях, фантазиях и творческой деятельности. Он отмечал, что мифы и легенды, транслируемые из поколения в поколение, содержат в себе архетипические образы, аккумулирующие коллективный опыт человечества: «...хорошо известным выражением архетипов являются мифы и сказки» [10, с. 107]. «...Мифы – в первую очередь психические явления, выражающие глубинную суть души» [10, с. 108]. Это утверждение подчёркивает интерпретацию мифов не просто как культурных нарративов, но и как проекций коллективного бессознательного,

отражающих фундаментальные аспекты человеческой психики и ее эволюции. Анализ мифологических сюжетов, таким образом, позволяет выявить универсальные паттерны мышления и поведения, присущие человеческому виду.

В контексте анализа механизмов функционирования коллективного бессознательного заслуживает внимания концепция, представленная в монографии Е.В. Рочняк. Автор утверждает, что коллективное бессознательное не проявляется в форме универсальных, абстрактных принципов или аксиом. Напротив, оно находит свое выражение в высококонкретизированных представлениях, тесно связанных с определенным контекстом и ориентированных на выбор наиболее эффективной модели поведения в конкретной ситуации. Иллюстрацией данного механизма является отмечаемая многими исследователями фрагментарность мифологического мышления в архаических культурах. Носители архаического сознания не оперируют мифом как целостной, структурированной системой знаний, а извлекают из него отдельные фрагменты, релевантные для текущей ситуации. Этот феномен можно интерпретировать как проявление адаптивной функции коллективного бессознательного, направленной на оптимальное решение практических задач.

Важно отметить, что подобный механизм фрагментарного восприятия и ситуативной актуализации контента коллективного бессознательного сохраняет свою значимость и в современном обществе. В условиях сложной и динамичной социальной среды, когда индивид сталкивается с когнитивным диссонансом, происходит избирательная адаптация и переинтерпретация устоявшихся представлений. При этом, как подчеркивает Е.В. Рочняк, коррекции подвергаются не базисные, фундаментальные элементы картины мира, а лишь их конкретные, ситуативные проявления. Таким образом, обеспечивается сохранение стабильности базовых когнитивных структур при одновременной адаптации к меняющимся условиям окружающей реальности. Эта избирательная адаптация позволяет индивиду или группе гибко реагировать на информацию, не разрушая при этом основные принципы, на которых строится их понимание мира. Этот процесс имеет важное значение для стабильности и адаптивности культуры в целом [11, с. 15].

В качестве подобного конкретного примера архетипического образа можно привести персонажа Зигфрида, «светлого отрока», независимого от условностей людей и богов, из оперного цикла Рихарда Вагнера «Кольцо Нибелунга». Архетип героя, воплощенный в этом персонаже, представляет собой идеализированный конструкт, преодолевающий темпоральные и культурные границы. Зигфрид предстает не только как воин, обладающий исключительной физической силой, но и как символ стремления к самопознанию и преодолению внутренних конфликтов. Его бесстрашие и благородство проявляются в противостоянии судьбе и божественным силам, бросая вызов детерминированности предначертанных событий.

Неординарная генеалогия Зигфрида, включающая в себя убийство дракона Фафнира и завладение Золотым кольцом, функционирует как метафора алчности и соблазна властью. Борьба с мраком, как внешним, так и внутренним, позволяет Зигфриду продемонстрировать различные грани героизма, начиная от физической отваги и заканчивая самопожертвованием ради близких. Эпизод убийства дракона может интерпретироваться как метафорическое преодоление инстинктивных, «животных» аспектов личности, в то время как завладение золотом символизирует опасность чрезмерной концентрации на материальных ценностях.

Однако путь героя не лишен трагических коллизий: предательство и роковая любовь приводят к его гибели, подчеркивая уязвимость даже наиболее сильных личностей.

Несмотря на трагический финал, Зигфрид остается символом идеального героя, чья жизненная траектория иллюстрирует вечное стремление к истине и справедливости в окружении враждебных сил. Трагическая развязка в данном контексте может быть рассмотрена как неизбежное следствие нарушения моральных принципов (сребролюбие, гордыня) и дисбаланса между различными аспектами личности.

Современный кинематограф нередко предлагает зрителю персонажей, в которых отчетливо прослеживаются аллюзии на архетипическую фигуру Зигфрида. Герои боевиков и фэнтези, наделенные сверхчеловеческими способностями и вступающие в бескомпромиссную борьбу со злом, наследуют вагнеровскому герою его физическую мощь и неукротимую волю. Например, персонаж Нео из «Матрицы» (1999), с его избранностью и способностью преодолевать физические законы, во многом повторяет мотив сверхчеловека. Однако, в отличие от прямолинейного Зигфрида, современные интерпретации часто демонстрируют большую психологическую сложность, разрываясь между чувством долга и личными стремлениями, между бременем избранности и желанием простой человеческой жизни.

Более глубокие аллюзии на Зигфрида проявляются в героях, чья сила не ограничивается физическими характеристиками, а проявляется в способности к самопознанию и преодолению внутренних конфликтов. Мотивы поиска себя, принятия собственной судьбы и противостояния детерминизму становятся центральными в повествовании. Такие персонажи, подобно Зигфриду, демонстрируют готовность идти своим путем, даже если это влечет за собой трагические последствия. Примером здесь может служить трагическая фигура Кайло Рена из поздних эпизодов «Звездных войн» (2015–2019). Можно провести параллель между метаниями этого киногероя между светлой и темной сторонами силы, его попытками преодолеть влияние своего деда Дарта Вейдера и внутренней борьбой Зигфрида с предначертанной ему судьбой.

Следовательно, образ Зигфрида как один из примеров коллективного архетипа, постоянно трансформируется и адаптируется, сохраняя свою актуальность как символ мужества, благородства и стремления к истине. Он продолжает вдохновлять писателей и кинематографистов на создание сложных и многогранных персонажей, способных резонировать с аудиторией и поднимать важные философские вопросы.

Таким образом, концепция юнгианского бессознательного выступает в качестве своеобразного моста между индивидуальной и коллективной историей, способствуя процессу самопознания и интеграции различных сторон личности. Конфликт между «светом» и «тенью», репрезентирующий подавленные или непризнанные аспекты психики, требует осознания и принятия. Юнг отмечает: «Каждому из нас сопутствует в жизни Тень, и чем меньше она присутствует в сознательной жизни индивида, тем чернее и больше эта Тень. Если нечто низкое осознаётся, у нас всегда есть шанс исправиться» [10, с. 203]. Это подчеркивает важность признания и интеграции теневых аспектов личности для достижения психологической целостности и гармонии.

Заключение. Вытекающие из изложенного выводы можно сформулировать следующим образом: исследование бессознательного через призму философии и мифологии открывает новые перспективы для понимания человеческой природы во всей ее сложности и многогранности. Бессознательное предстает как неисчерпаемый источник мудрости и интуиции, позволяющий человеку углубиться в самопознание, раскрыть свой творческий потенциал и обрести гармонию с миром. Значение изучения бессознательного как философской категории – не только в углублении научного знания о психике, а в формировании ценностных ориентиров, способствующих духовному росту и формированию гармоничного общества.

Мифы являются коллективными проекциями бессознательного, содержащими закодированные знания о человеческой природе, ее страхах, стремлениях и конфликтах. Символы, на которых основываются мифы, рождаются в бессознательном, выступают как посредники между сознанием и бессознательным, позволяя перевести глубинные переживания и интуиции на язык, доступный для сознательного осмысления.

Анализ примера мифологического образа Зигфрида из оперного цикла Рихарда Вагнера «Кольцо Нибелунга» позволил продемонстрировать, как архетипические аспекты бессознательного проявляются в конкретных мифологических сюжетах и персонажах. Образ Зигфрида как архетип героя символизирует стремление к самопознанию, преодолению внутренних конфликтов и достижению идеала, одновременно отражая трагическую уязвимость человеческой природы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горелов А.А., Горелова Т.А. Эволюция культурного смысла жертвоприношений // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 2. – С. 86-99.
2. Маслова В.А. Миф как проекция коллективного бессознательного в языке и культуре // Организационная психоллингвистика. – 2023. – № 3 (23). – С. 99-111.
3. Рочняк Е.В. К вопросу определения понятия «миф» // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2019. – № 1. – С. 114-119. – EDN JKVKFV.
4. Батарон Т.В. Становление мифотворчества как важной составляющей духовной жизни человечества // Мифологос. Серия «Философия мифа: онтология, аксиология, методология». – 2024. – № 1 (9). – С. 59-68.
5. Батарон Т.В. Понимание мифа как универсальной категории культуры и человеческого мышления // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2024. – № 1. – С. 60-66. – DOI:10.18101/1994-0866-2024-1-60-66
6. Батарон Т.В. Универсальный характер мифомышления как основа эволюции мифа: от классического сказания к современным целенаправленно создаваемым социальным мифосистемам // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2024. – №4. – С. 69–73.
7. Лебон Г. Психология масс / пер. Э. К. Пименова, А. Фридман. – М.: Юрайт, 2020. – 264 с.
8. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2002. – 390 с.
9. Фрейд З. «Я» и «Оно». Избранные работы / пер. Л. Голлербах. – М.: Юрайт, 2023. – 165 с.
10. Юнг К.Г. Архетип и символ. / пер. В. В. Зеленский. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
11. Рочняк Е.В. Миф и музыка как структурообразующий компонент культуры: монография. – Горловка: Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017. – 176 с.

### REFERENCES

1. Gorelov A.A., Gorelova T.A. (2018). E`volyuciya kul`turnogo smy`sla zhertvoprinoshenij [The evolution of the cultural meaning of sacrifice]. Nauchny`e trudy` Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2, pp. 86-99. (In Russian)
2. Maslova V.A. (2023). Mif kak proekciya kollektivnogo bessoznatel`nogo v yazy`ke i kul`ture [Myth as a projection of the collective unconscious in language and culture]. Organizacionnaya psixolingvistika, 3(23), pp. 99-111. (In Russian)
3. Rochnyak E.V. (2019). K voprosu opredeleniya ponyatiya «mif» [On the issue of defining the concept of «myth»]. Vestnik Doneczkogo nacional`nogo universiteta. Seriya B: Gumanitarny`e nauki, 1, pp. 114-119. EDN JKVKFV. (In Russian)
4. Bataron T.V. (2024). Stanovlenie mifotvorchestva kak vazhnoj sostavlyayushhej duxovnoj zhizni chelovechestva [The formation of myth-making as an important component of the spiritual life of mankind]. Mifologos. Seriya «Filosofiya mifa: ontologiya, aksiologiya, metodologiya», 1(9), pp. 59-68. (In Russian)
5. Bataron T.V. (2024). Ponimanie mifa kak universal`noj kategorii kul`tury` i chelovecheskogo my`shleniya [Understanding myth as a universal category of culture and human thinking]. Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya, 1, pp. 60-66. doi:10.18101/1994-0866-2024-1-60-66 (In Russian)

6. Bataron T.V. (2024). Universal'nyj karakter mifomyshleniya kak osnova e`volyucii mifa: ot klassicheskogo skazaniya k sovremenny`m celenapravlenno sozdavaemy`m social'ny`m mifosistemam [The universal character of myth-thinking as the basis for the evolution of myth: from classical legend to modern purposefully created social myth systems]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya, 4, pp. 69 – 73. (In Russian)
7. Lebon G. (2020). Psixologiya mass [Psychology of the masses]. Moscow: Yurajt. 264 p. (In Russian)
8. Frejd Z. (2002). Psixologiya bessoznatel'nogo [Psychology of the unconscious]. Sankt-Peterburg: Piter. 390 p. (In Russian)
9. Frejd Z. (2023). «Ya» i «Ono». Izbranny`e raboty` [«I» and «It». Selected works]. Moscow: Yurajt. 165 p. (In Russian)
10. Yung K.G. (1991). Arxetip i simvol [Archetype and symbol]. Moscow: Renessans. 304 p. (In Russian)
11. Rochnyak E.V. (2017). Mif i muzyka kak strukturoobrazuyushhij komponent kul'tury` : monografiya [Myth and music as a structure-forming component of culture : monograph]. Gorlovka : Izd-vo OO VPO «GIYA». 176 p. (In Russian)

### MYTH AS A PROJECTION OF THE UNCONSCIOUS

*T.V. Bataron*

The article examines the unconscious as a key element of the human psyche, its reflection in mythological systems and its influence on the formation of human nature. The role of the unconscious is analyzed in the context of the philosophical and psychoanalytic theories of Freud and Jung. The importance of myth as a collective projection of the unconscious, containing archetypal symbols and narratives reflecting universal aspects of human existence, is emphasized. Special attention is paid to the study of the symbolism of myths as a means of access to a deep understanding of individual and collective consciousness. Using the example of the analysis of the image of Siegfried from R. Wagner's opera cycle «The Ring of the Nibelung», the manifestation of archetypal aspects of the unconscious in mythological plots is demonstrated. It is concluded that the study of the unconscious and its reflection in myths contributes to the deepening of scientific knowledge about the psyche, the formation of value orientations and the spiritual growth of personality.

**Key words:** myth, symbol, archetype, unconscious, psychoanalysis, Freud, Jung, Siegfried.

*Поступила в редакцию 24.12.2025 г.*

**Батарон Татьяна Владимировна**  
аспирант кафедры философии и истории,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
педагогический университет им. В. Шаталова»,  
г. Горловка, ДНР, РФ.  
E-mail: batarontatyana@mail.ru

**Bataron Tatiana Vladimirovna**  
Postgraduate Student of the Department of Philosophy  
and History,  
FSBEI HE «Donetsk State Pedagogical University  
named after V. Shatalov», Gorlovka, DPR, RF.  
E-mail: batarontatyana@mail.ru

**ПРЕПОДАВАНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

© 2026 С.М. Витяев

ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»

Статья посвящена проблеме преподавания гуманитарных наук и их роли в формировании ценностей молодёжи. Автор выделяет три темпоральности культуры и сознания: прогрессистскую, диалогическую и циклическую. Автор показывает, что наиболее эффективный в деле трансляции культурных ценностей способ преподавания гуманитарных наук должен основываться на использовании возможностей сразу трёх указанных темпоральностей, для чего необходимо особое внимание уделять современному состоянию гуманитарного знания.

**Ключевые слова:** темпоральность, ценности, феноменология, преподавание гуманитарных наук, диалогизм.

**Введение.** Философия и гуманитарные науки в системе высшего образования, которое всё больше тяготеет не к классическим образцам, а к подготовке компетентных узких специалистов, вызывают все более частые вопросы и у администрации, и у студентов, и даже у коллег с более прикладных кафедр. Мы, философы, конечно, отвечаем, что мы формируем личность и ценности студентов. Но действительно ли мы в состоянии это сделать? Мы попытаемся ответить на этот вопрос, обозначить те факторы, которые влияют на усвоение ценностей в научении, опираясь на феноменологический подход. Цель нашего исследования состоит в том, чтобы, опираясь на феноменологическое понимание темпоральностей, показать возможности гуманитарных дисциплин в деле формирования ценностей молодёжи.

**Основная часть.** В одном из самых известных своих текстов, в статье «Культура. Диалог культур (опыт определения)» [1. Этот текст стал знаковым для самоощущения позднесоветской интеллигенции, поскольку содержал в себе идею вечной культуры, существующей поверх всех перипетий и катастроф конкретной эпохи, и давал возможность каждому образованному гуманитария осознать себя как хранителя непреходящего культурного наследия. Любопытно, как почти та же культурфилософия выражена в культовом романе братьев Стругацких «Град обреченный», тоже вышедшем в 1989 году: 2], В.С. Библер противопоставляет два типа времени, две формы исторической наследственности в истории человеческого духа: линейное время цивилизации и диалогическая одновременность гуманитарной культуры.

Первая темпоральность характерна для развития науки. Наука-образование развивается путем прогресса. Каждая следующая ступень истории науки вбирает в себя все лучшее, чего удалось достичь на предшествующей ступени, а всё отжившее снимается и отбрасывается. Образование по модели науки строится как приобщение к актуальным достижениям современной науки. Этот тип темпоральности характерен для науки и техники, но стремится навязать себя как базовый тип цивилизационной динамики [1, с. 33-34].

Но, как показывает Библер, гуманитарная составляющая культуры – культура как противовес цивилизации – развивается принципиально на других основаниях. Это схематизм диалога между всеми культурными смыслами прошлого и настоящего. В так понятой культуре ничего не умирает, старые смыслы взаимодействуют между собой.

Новое, новая эпоха, возникая, не отбрасывает старое, а покрывает его; старые идеи прорастают сквозь новую ткань. Ярким примером такой динамики является история искусств. В искусстве нет более и менее прогрессивного произведения: Шекспир не прогрессивнее Гомера, а Брехт не отрицает Шекспира, но они все встраиваются в единый диалог смыслов, и все новые авторы должны встраиваться в это многоголосье. Библер использует драматургическую метафору для описания этого схематизма: «Те же и Софья». То есть динамика искусства подобна сцене, на которой время от времени появляются новые персонажи, а старые не исчезают (разве иногда уходят со сцены, чтобы вернуться в следующем действии) [1, с. 33-34]. В таком же схематизме развивается философия и нравственность, да и культура в целом. Даже на науку и технику Библер распространяет модель развития как диалога [1, с. 34-36]. Любопытно, что подобное представление культурной динамики мы можем найти с одной стороны у Н.К. Рериха [3, с. 244], с другой – у Ж. Делёза и Ф. Гваттари в понятии ризомы [4].

Библер хочет распространить этот гуманитарный диалогический способ мысли на все сферы культурной динамики и статики. Время культуры, согласно этой точке зрения, понимается как многоголосье, где уникальности (ценности, тексты, шедевры) множатся и общаются как организмы в экосистеме, формируют симбиозы и линии напряжения, спонтанно образуя новые смыслы и слагая новые сочетания в бесконечной игре в бисер. Таким образом, цивилизация (как прогрессивное накопление совершенств) объявляется частным случаем культуры (как диалогического пространства одновременности всех достижений).

Однако есть по меньшей мере еще один, третий тип темпоральности и соответствующая ей форма человеческого бытия – традиция. Время традиции – круговое переживание вечного возвращения. Все события культуры в ней переживаются как проявление вечных архетипов-идей, а новизна отсутствует. Время и движение на всех уровнях от мгновения до вечности воспринимаются как круг. Это время как продукт вечности, время мифологии, ницшеанского вечного возвращения того же самого, время круговорота-маятника причин и следствий, как сосуществование извечных архетипов противоположностей [О времени как производном от вечности: 5; описанию циклического времени мифологии во всей полноте посвящена работа: 6]. Образование в духе традиции – усвоение архетипов и понимание через них всех данных наличных событий, умение видеть за данностями «игры богов». В современной философии такую темпоральность используют, например, Ж. Делёз и Ф. Гваттари, когда во всех социальных и даже природных процессах находят проявление начал ретерриторизации и детерриторизации [7, с. 130-138], [8, с. 137, 440-441, 536-540, 577], [9, с. 83, 186-209, 349, 394, 484-485, 597-604, 66-665, 723, 727-729, 807-823, 860-866], наследуя в этом философию жизни Г. Зиммеля [10, с. 378-398].

В соответствии с феноменологическим подходом эти типы темпоральности коренятся в жизненном мире нашего опыта. Приобщение к тому или иному типу темпоральности происходит по принципу резонанса как отклика-повторения, когда через определённые действия сознание начинает протекать в определённом ритме согласно с внешним процессом (эта идея – ровесница самой философии от пифагорейской и древнекитайской идеи воздействия музыки на действительность до концепций ритмического времени Делёза [11]). Резонанс как усвоение сознанием темпоральной структуры из предзаданного мира возможен благодаря специфическим очевидностям, с которыми ассоциированы некоторые виды опыта.

Так, эволюционная темпоральность усваивается нами через обращение с техникой, которая представляется наличностью прогресса, воплощенным развитием. В

любом техническом приспособлении явлена особая историчность: само пользование телефоном, автомобилем или стиральным порошком содержит в себе очевидность того, что до этих средств реализации человеческих потребностей существовали другие, менее совершенные аналоги, от которых отказались как от менее эффективных.

Диалогическая темпоральность усваивается через практику чтения, которое никогда не бывает последовательным. Например, мы можем последовательно читать в течение дня философское сочинение, рассказы Чехова, новостную ленту, послушать музыку, посмотреть фильм, полюбоваться картиной на стене и прочесть своему ребенку сказку на ночь – и все эти тексты волей-неволей вступят друг с другом в диалог в нашем восприятии, в пространстве нашего опыта.

Циклическая темпоральность наглядно усваивается через ритуал или религиозное действие, в котором явлены космические начала мира. Сакральное через ритуальные действия «входит в сферу обыденного, повседневного бытия, как индивидуального, так и социального» [12, с. 88], и ритуал дает ощущение тождественности индивида или группы с божественным началом [12, с. 89]. И это самое важное для циклической темпоральности – ощущение присутствия вечных начал в мироздании; круговое движение времени является производным от этого присутствия. Поэтому участие в религиозном культе и переживание сакрального является непременным условием функционирования циклической темпоральности в обществе.

Таким образом, можно построить матрицу соответствий между тремя типами темпоральности и соответствующими им концепциями жизненного мира и моделями образования (таблица 1).

Таблица 1

## Темпоральности сознания

Темпоральность	Жизненный мир человечества	Образование	Способ достижения резонанса
Линейное развитие	Цивилизация	Изучение науки на современном этапе развития как высшей точки эволюции знания	Взаимодействие с техникой как результатом прогресса
Нелинейное диалогическое многоголосье	Культура	Знакомство с собственными именами культуры, знаковыми текстами прошлого и современности, выстраивание между ними сети взаимодействий	Чтение
Циклическое сосуществование вечных образов	Традиция	Постижение вечных архетипов, умение видеть их во всех явлениях	Ритуал

Все многообразие культурной жизни человечества может быть понято в рамках любой из этих темпоральностей как целостный процесс.

Как же выбрать «правильную» темпоральность для практики образования? Рассмотрим основные варианты: 1) образование как цивилизация; 2) образование как культура; 3) образование как традиция; 4) образование как синтез указанных моделей: следуя диалогике Библера, объединить все эти темпоральности в некое сложное единство, более правильное, чем составляющие его части.

**Образование как цивилизация.** Естествознание, основываясь на позитивизме, однозначно выбирает прогрессистскую темпоральность. История науки и техники изучается представителями естественных наук мало, разве для общего кругозора. Чтобы быть хорошим биологом или инженером, знать историю биологии или техники вовсе не обязательно. Учебники по естественным наукам должны ежегодно обновляться. Новости науки должны изучаться специалистами практически ежедневно.

Можем ли мы представить себе такое же положение дел в гуманитарном знании?

Гуманитарное знание (*studia humanitatis*), начиная с Возрождения, строилось по модели «начинать с классиков». Современность почти не попадала в сферу гуманитаристики [13, с. 102-103]. Позже гуманитарные науки попали под обаяние гегельянства, согласно которому знание является плодом всей истории развития, но, в отличие от позитивизма, чтобы усвоить знание, необходимо усвоить всю его историю с самого начала и до итога развития. Гегельянство в этом смысле представляет собой вариант синтеза выделенных нами темпоральностей. Этой модели во многом следует современная практика преподавания гуманитарных дисциплин. Но в реальности гегельянская концепция выстраивания гуманитарного знания оказывается утопичной. Например, изучая философию со студентами, мы привыкли начинать с Древней Греции и последовательно идти вперед к настоящему. Все согласно гегелевскому историзму. Но, учитывая, как ограничено количество часов по философии в учебных планах, преподаватели должны жертвовать либо глубиной, отчего студенты получают поверхностную общую картину мельтешения разных точек зрения в многовековой истории философии, либо количеством, и тогда студенты успеют обстоятельно освоить Древнюю Грецию, пробежав взглядом всё остальное. И тот, и другой подход хороши для развития кругозора, но не подводят к усвоению философского способа мышления, и тем более не повлияют на формирование каких-либо ценностей у молодёжи. Чтобы усвоить ценности, нужен резонанс как отклик-повторение.

Как бы мы ни любили древность, мы должны признать, что для решения нравственных проблем современной личности «Этика» Аристотеля неадекватна; переводить с опорой на гумбольтовскую теорию языка нельзя, и контовская периодизация общественного развития устарела, так же как устарели взгляды ибн Сины на причины болезней или птолемеяевская космология. Мы утверждаем, что в гуманитарном знании есть прогресс. Мы должны обратить пристальное внимание на современное развитие наших наук, обновлять наши учебники, обсуждать и создавать новости, делать гуманитарное знание актуальным. Для этого необходимо популяризировать актуальные проблемы гуманитарного философского знания, уделять современности львиную долю в наших образовательных курсах. Наличие прогресса в гуманитарном знании не означает, что там нет места диалогу и цикличности.

**Образование как культура.** Фактически гуманитарные науки изначально были выстроены в описанной темпоральности нелинейного диалога. *Studia humanitatis* с эпохи Возрождения основной своей практикой имели чтение и сравнение текстов. «Побочным продуктом» такой практики и становится у специалистов-гуманитариев диалогическое мировоззрение, которое также можно назвать гуманитарной культурой: все прочитанные тексты волей-неволей встраиваются в уме начитанного гуманитария в диалогические отношения. Анализируя один текст культуры, нам по ассоциации вспоминаются иные тексты, так или иначе резонирующие с первым. Это и есть наш гуманитарный способ мыслить: накапливая уникальный и пополняемый багаж текстов в своей памяти, выстраивать между смыслами этих текстов значимые отношения. Программа гуманитаризации образования, образования как вхождения в культуру,

должна строиться, следовательно, вокруг чтения и интерпретации текстов, их обсуждения и выстраивания ассоциативных рядов между ними. Причём важно не придавать этим текстам некую линейную логику эволюционного развития. Идеальный формат такого рода гуманитарного курса – литературный кружок (киноклуб, сообщество любителей музеев), где каждый раз читается и разбирается новый текст, без обязательной хронологической последовательности или тематической смежности с предыдущим, возможно случайно выбранный из множества высококачественных шедевров. Само искусство отбора текстов проявляется как мастерство куратора такого кружка. Каждый раз в этом случае выстраиваются уникальные ассоциативные ряды между разбираемыми текстами.

**Образования как традиция.** Полноценная реализация проекта образования как традиции, воспроизводящей циклическую темпоральность, в современном обществе и светском государстве представляется почти невозможной. Эта форма темпоральности всецело укоренена в религии. Традиция подразумевает привязку образования к годовому циклу сакрального времени, когда тематика подсказывается самими праздниками и датами. Но в многонациональном и многоконфессиональном обществе невозможно выбрать одну традицию. Кроме того, сакральное время немислимо без регулярного ритуала. Вспомним также о том, как невелика доля верующих в среде молодёжи, особенно православных, о том, что даже среди верующих юношей и девушек очень малая доля регулярно посещает богослужения. Однако возможно хотя бы частично использовать положительные моменты этого рода темпоральности в образовании. Для этого необходимо распространять среди учащихся знания о религии и религиях, поощрять межрелигиозный диалог, конфессиональную репрезентацию и создание сообществ верующих студентов. Именно в рамках таких сообществ будет рождаться традиционная модель образования.

**Синтез трёх темпоральностей.** Каждая из указанных темпоральностей укоренена в важнейших сферах человеческого духа: в науке и технике, в искусстве и философии, в религии. Взять только одну из них за основу означало бы отталкиваться от частичного видения человека. Соответственно, практики образования, построенные на одной из этих темпоральностей, будут создавать однобокого специализированного индивида, но не цельную личность. Логично предложить некий синтез. Все три темпоральности должны оказать влияние на практику преподавания. Нужно искать равновесие между этими подходами. Современное состояние философии должно рассматриваться в диалогическом сопоставлении с прошлым, а также как реализация идеальных начал мышления. Тогда мы получим программу образования, опирающуюся на сложную троичную трансцендентальную темпоральность, сумму трёх основных человеческих темпоральностей. Гуманитарное знание в наших курсах должно выстроиться в единую цепочку эволюции с акцентом на современном состоянии знания; мы должны учить студентов выстраивать связи между текстами, странами и эпохами, прививая им любовь к разнообразному чтению и диалогу; мы также должны не выносить религиозные вопросы за скобки образовательных курсов, обмениваясь опытом в этой сфере, устраивая просветительские мероприятия, устраивать экскурсии в культовые здания различных традиций. Естественно, что реализация этого проекта возможна только при увеличении количества часов, выделяемых в учебных планах на социальные и гуманитарные науки, либо благодаря созданию в университетах гуманитарных кружков.

**Локализация социогуманитарного знания. Геофилософия.** Но важно создать интенцию не только на наше время, но и на нашу землю. Как не существует

вневременной культуры, так и нет культуры вне определенной земли. Представители гуманитарных наук должны мыслить свой предмет и то, о чем они будут говорить с молодежью исходя из хронотопа своей культуры. Гуманитарным дисциплинам стоит вооружиться принципами геофилософии [14, с. 18-23] и, прежде всего, обратить внимание не на «универсальные», «общечеловеческие» идеи, которые на поверку оказываются локальными западными концептами, а на ту философию и культуру, которая является продуктом региональной истории.

И дело здесь состоит не только в том, чтобы выявить специфику нашей восточноевропейской культуры и ориентировать студентов на русский способ мышления или приобщать их к достижениям евразийского гуманитарного знания в противовес неким западным гуманитарным наукам и европейской традиции. Основная проблема состоит в том, чтобы научиться мыслить и преподавать философию в отношениях с землёй (этой или другой землей или землёй вообще), понимаемой как уникальное место здесь-бытия, как определённый жизненный мир, не претендующий на универсальную истину на все времена и вселенные. Локальная гуманитарность противостоит не другой местной системе ценностей, но самой идее универсальности, основанной на позитивизме и рационализме универсальной объективированной науки.

В свое время проблема развития цивилизации была выражена в поздних работах Э. Гуссерля [15]. Он видит для культуры опасность наступления универсальной рациональности, которая, в форме современной науки, превращает любое явление человеческого бытия в факт, предмет или функцию. В результате этого полностью утрачивается смысл человека в ряду других тел природы; смысл теперь может оцениваться только с точки зрения полезности. Гуссерль предлагает строить науку исходя из мира человеческого сознания, сделать науку человекоразмерной [16, с. 351-362]. Применительно к нашей теме образования это означает сделать философское образование соразмерным именно этим студентам, поставить их конкретный опыт в сердце социального диалога, выстраиваемого в пространстве Университета. Взяв за основу культурно-исторический опыт студентов, можно найти ту волну, на которой можно войти с ними в резонанс средствами философии и искусства.

Наши убеждения связаны с очевидными данными сознания, получаемыми на (родной) Земле. «У Гуссерля есть две трактовки родного. Первая – это родное как реальные исторические места, традиция, наконец – сама родина. Это условия нашей жизни, воспитание, корни. Места, с которыми мы связаны. Второе – уже более философское. Родное как пространство нашего восприятия, которое наиболее близко к нам: буквально восприятие вещей и явлений перед нами. В этом контексте Гуссерль и говорит о Земле как Перво-Ковчеге: сама она недвижна, но благодаря этому движется все остальное, а мы, в свою очередь, получаем возможность воспринимать мир» [17, с. 190]. Таким образом, образование, каким бы специализированным оно ни было, должно иметь в своей основе связь с родной землёй как основой нашего опыта. Без этой связи человек будет терять свою самобытность и субъективность, функционируя как единица производства-потребления.

**Заключение.** Актуальная ориентация на современность в образовательных программах поможет сделать философию и гуманитарные науки ближе к сознанию молодёжи. Чтобы оказывать влияние на ценности молодых людей, философия должна соотноситься с миром их повседневности, резонировать с их жизненным миром, решать прикладные задачи их жизни. Как сформировать у себя хороший вкус, чтобы выбирать красивые вещи? Как найти свое призвание в жизни? Как устроен мир, отвечает ли наука на все вопросы, есть ли что-то помимо материи, как будет

развиваться современная экономика, что будет с обществом и т.д.? На эти и другие вопросы молодежь ищет ответы. Феноменология, экзистенциализм, современное искусство, современное богословие или постструктурализм могут дать им почву для размышлений и поиска себя. С помощью современного знания мы сможем говорить со студентами о ценностях, формировать их.

В том числе, и о ценности патриотизма. Эту ценность важно формировать не на уровне слов или даже действий, но на уровне самого сознания. Феноменологическое понимание этой ценности связывает ее с понятием своей страны и традицией как преданием от предков. Патриотизм – это забота (в хайдеггеровском смысле) о своей стране, забота о традиции, направленность на них сознания, преднамеренность сознания об этих вещах. Ценность – это направленность сознания на смысл, в данном случае на смысл нашей культурной традиции. Но такая установка сознания может родиться только как производная от размышлений, соразмерных своей собственной эпохе и земле.

*Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России (научно-исследовательская работа № FSSW-2023-0053)*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42.
2. Стругацкий А. Град обреченный: Кн. 2 / Стругацкий А., Стругацкий Б.; Худ. Г. Ковенчук // Нева (Л.). – 1989. – № 3. – С.108-144.
3. Рерих Н.К. Избранное. – М.: Правда, 1990. – 528 с.
4. Можейко М.А. Ризома // Постмодернизм. Энциклопедия / Сост. и науч. ред. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. – Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – С. 656-660.
5. Бибихин, В.В. Пора (время-бытие) / В.В. Бибихин. – URL: [http://www.bibikhin.ru/images/58\\_1875\\_i44.pdf](http://www.bibikhin.ru/images/58_1875_i44.pdf) (дата обращения: 25.09.2025).
6. Элиаде М. Миф о вечном возвращении. Архетипы и повторяемость / М. Элиаде. – СПб.: «Алетейя», 1998. – 258 с.
7. Витяев С.М. Постэволюционизм как стратегия исследования культурной динамики: специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Витяев Сергей Михайлович, 2015. – 220 с.
8. Делёз Ж., Гваттари, Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина; науч. ред. В. Кузнецов. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.
9. Делёз Ж. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / Жиль Делёз, Феликс Гваттари; пер. с франц. и послесл. Я.И. Свирского; науч. ред. В.Ю. Кузнецов. – Екатеринбург: У-Фактория: М.: Астрель, 2010. – 895 с.
10. Зиммель, Г. Конфликт современной культуры // Культурология XX век. Антология. – М.: Юристь, 1995. – С. 378-398.
11. Кошмило О.К. Структура мира и ее ритмическая пульсация в структурализме Делеза // Серия “Symposium”, Социальная аналитика ритма., Выпуск 13 / Сборник материалов конференции. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 77-87.
12. Гришанов А.Н. Сакральное и религиозное в рецепции философской мысли / А.Н. Гришанов // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2016. – № 2. – С. 86-91.
13. Брагина Л.М. Итальянский гуманизм: Этические учения XIV-XV вв.: Учеб. пособие для ист. фак. ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Высшая школа, 1977. – 254 с.
14. Каччари М. Геофилософия Европы. / Пер. с итальянского и пред. С.А. Мальцевой. – СПб.: Издательство «Пневма», 2004. – 186 с.
15. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философии / Э. Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука / Эдмунд Гуссерль. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 626-665.

16. Гуссерль Э. Коперниканский переворот коперниканского переворота. Перво-Ковчег Земля // Ежегодник по феноменологической философии. – 2009/2010. – № 2. – С. 349-362.
17. Неаполитанский М.С. Кто придумал землю? Путеводитель по геофилософии от Делёза и Деррида до Агамбена и Латура / М.С. Неаполитанский. – М.: Издательство АСТ, 2025. – 320 с.

## REFERENCES

1. Bibler, V.S. (1989) [Culture. Dialogue of Cultures (an attempt at definition)]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*. 6, 31-42. (In Russian).
2. Strugackij, A. & Strugackij, B. (1989) [The Doomed City: Book 2]. *Neva (L.)= Neva (L.)*. 3, 108-144. (In Russian).
3. Rerih, N.K. (1990) *Selected Works*. Moscow : Pravda Publishing House. 528 p. ISBN 5-253-00114-X. (In Russian).
4. Mozhejko M.A. (2001) Rhizome In: Gricanov, A.A., Mozhejko, M.A.. (ed.) *Postmodernism: An Encyclopedia*. Minsk, Interpressservice; Book House, pp. 656-660. (In Russian).
5. Bibihin, V.V. (2020) *A days (time-being)*. Retrieved from: [http://www.bibikhin.ru/images/58\\_1875\\_i44.pdf](http://www.bibikhin.ru/images/58_1875_i44.pdf) (date of application: 25.09.2025). (In Russian).
6. Ehliade, M. (1998) *The Myth of Eternal Return: Archetypes and Recurrence*. St. Petersburg: Aletheia. 258 p. ISBN 5-89329-081-3. (In Russian).
7. Vityaev, S.M. (2015) *Postevolutionism as a strategy for studying cultural dynamics* : dissertation for the degree of candidate of philosophical sciences. Moscow. 220 p. (In Russian).
8. Deleuze, J. & Guattari, F. (2007) *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Yekaterinburg: U-Factorya. 673 p. ISBN 978-5-386-15183-6. (In Russian).
9. Deleuze, J. & Guattari, F. (2010) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Yekaterinburg: U-Factorya; Moscow: Astrel. 895 p. ISBN 978-5-386-15310-6. (In Russian).
10. Zimmel, G. (1995) Conflict of modern culture In: Levit S.Ya. (ed.) *Cultural studies of the XX century*. Anthology. Moscow, Yurist, pp. 378-398. (In Russian).
11. Koshmilo, O.K. (2001) The structure of the world and its rhythmic pulsation in Deleuze's structuralism In: *Symposium Series, Social Analytics of Rhythm.*: Conference Proceedings Issue 13. Saint Petersburg: Saint Petersburg Philosophical Society, pp77-87. (In Russian).
12. Grishanov, A.N. (2016) [The sacred and the religious in the reception of philosophical thought]. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta. Seriya B: Gumanitarnye nauki = Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities*. 2, 86-92. (In Russian).
13. Bragina, L.M. (1977) *Italian humanism: Ethical teachings of the 14th-15th centuries*: Textbook for history departments of universities and pedagogical institutes. Moscow: Graduate School. 254 p. (In Russian).
14. Kachchari M. (2004) *Geophilosophy of Europe*. St. Petersburg: Pneuma Publishing House. 186 p. ISBN 978-5-901151-12-9. (In Russian).
15. Husserl, E. (2000) The crisis of European humanity and philosophy In: Husserl, E. *Logical Investigations. Cartesian Meditations. The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. The Crisis of European Humanity and Philosophy. Philosophy as a Rigorous Science*. Minsk: Harvest, pp. 626-665. (In Russian)
16. Husserl, E. (2009/2010) [The Copernican Revolution of the Copernican Revolution. The First Ark Earth]. *Ezhegodnik po fenomenologicheskoy filosofii = Yearbook of Phenomenological Philosophy*. 2, 349-362. (In Russian).
17. Neapolitanskij, M.S. (2025) *Who Invented the Earth? A Guide to Geophilosophy from Deleuze and Derrida to Agamben and Latour*. Moscow: U-Factorya; Moscow: AST Publishing House. 320 p. ISBN 978-5-17-168426-6. (In Russian).

## TEACHING HUMANITIES AS A FACTOR IN FORMING VALUES: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

*S. M. Vityaev*

This article examines the teaching of the humanities and their role in shaping young people's values. The author identifies three temporalities of culture and consciousness: progressive, dialogic, and cyclical. The author demonstrates that the most effective way to teach the humanities in conveying cultural values should leverage

the potential of these three temporalities simultaneously, necessitating a particular focus on the current state of humanities knowledge.

**Key words:** temporality, values, phenomenology, teaching humanities, dialogism.

*Поступила в редакцию 26.02.2026 г.*

**Витяев Сергей Михайлович**

Кандидат философских наук,  
Доцент кафедры истории и философии,  
ФГБОУ ВО «Российский экономический  
университет им. Г.В. Плеханова», г. Москва, РФ.  
E-mail: kesar\_945@mail.ru

**Vityaev Sergey Mikhailovich**

Candidate of Philosophical Sciences,  
Associate Professor of the Department of History and  
Philosophy,  
FSBEI HE «Plekhanov Russian University of  
Economics», Moscow, RF.  
E-mail: kesar\_945@mail.ru

## СУДЬБА РОССИИ: ПРОРОЧЕСТВА Н. БЕРДЯЕВА И СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС

© 2026 *Н.Н. Емельянова*

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»*

---

В статье исследуются идеи Н. Бердяева об особенностях русского менталитета и миссии России на мировой арене. Рассматриваются социально-философские проекты преобразования России и Запада, анализируются проблемы свободного творчества и построения персоналистического общества. Пророчества русского мыслителя осмысливаются с позиции современного дискурса в условиях борьбы России за сохранение национальных ценностей.

**Ключевые слова:** Н. Бердяев, Россия, русский характер, ценности, свободное творчество.

---

Судьба России всегда была в центре внимания отечественных мыслителей, размышлявших об особенностях ее развития, исторической миссии и перспективах. Представители русского космизма связывали будущее человечества, в том числе России, с утверждением морали бессмертия, которая подвигнет людей на бережное отношение к окружающему миру и создание гармоничных общественных отношений. В.С. Соловьев был убежден в том, что России предстоит жертвенная и очистительная миссия, задача которой – примирить социальные и религиозные противоречия на мировой арене, а также преодолеть издержки «мертвой твердыни Востока» и непомерного эгоцентризма Запада. Мыслители Серебряного века, многие из которых впоследствии оказались в изгнании, продолжали творить во имя великой России, навсегда оставшейся для них богоносной державой. Н. Бердяев, написавший в период Первой мировой войны ряд статей под показательным названием «Судьба России», выразил чаяния русской интеллигенции, непоколебимо верившей в великое будущее святой Руси. Его мысли и пророчества пережили столетие тяжелейших испытаний, выпавших на долю Отчизны, и сохранили актуальность в наши дни, когда патриотам России приходится с оружием в руках отстаивать право на национальную честь, достоинство и свободу.

Целью исследования является выявление востребованности идей Н. Бердяева о мировом предназначении России в условиях современной борьбы за сохранение основополагающих русских ценностей. Задачей исследования является анализ пророчеств Н. Бердяева в контексте современного дискурса.

В годы Первой мировой войны и в России, и в странах Запада предельно обострились социальные и политические противоречия. Размышляя об этих противоречиях, Н. Бердяев проницательно отмечал, что Европа претендует на роль культурной Вселенной, хотя на самом деле она всего лишь провинция земного шара, вовлеченного в круговорот событиями мировой войны. При этом надо понимать, что данная война является проявлением внутреннего зла, питающегося ненавистью и враждой – того тяжкого духовного недуга, в котором давно пребывают мировые державы. Культурная идеология европейских стран пропитана ложью и насилием, их мировоззрение ущербно и поверхностно. «А самомнение европейского, буржуазного и научного, цивилизаторского сознания – явление столь жалкое и пошлое, что оно духовно может рассматриваться лишь как симптом наступающего конца Европы – монополиста всемирной цивилизации» [1]. Подобной монополии Европы приходит конец, идет

стремительное сближение Запада и Востока. Именно России как могущественному Востоко-Западу предстоит стать новым типом культуры, пронизанным внутренней преобразующей силой, способной дать человечеству подлинное единство. Но понятие единого человечества не является абстрактным, оно предполагает то высокое качество личности, которое именуется всеобъемлющей человечностью.

Осмысливая сущность русского национального характера и призвание России на мировой арене, Н. Бердяев приходит к выводу об уникальной противоречивости русского духа, погруженного в трансцендентный дуализм. Философ обнаруживает «антиномичность» России, которая удивительным образом соединяет в себе, казалось бы, несовместимые тенденции и признаки, поразительные контрасты духа – свет и тьму, пропасти и вершины.

С одной стороны, Н. Бердяев с горечью констатирует культурную отсталость России, ту варварскую тьму, в которой он усматривает хаотическую стихию Востока. По его мнению, многострадальному русскому народу свойственны смирение и аполитичность, неумение устроить свою землю, отсутствие национального самодовольства, доходящее до самоуничтожения. В отличие от самоуверенных европейцев, преисполненных сознания собственной исключительности, русские никогда не были склонны к шовинизму и агрессивному национализму: «Русские почти стыдятся того, что они русские; им чужда национальная гордость и часто даже – увы! – чуждо национальное достоинство... В русской стихии поистине есть какое-то национальное бескорыстие, жертвенность, неведомая западным народам» [1]. Считая англичан, французов и немцев в массе своей шовинистами, полными вековой национальной самоуверенности, Н. Бердяев подчеркивает, что в России национализм всегда воспринимался как что-то наносное, пришедшее из «немецчины». Потому и русской интеллигенции были присущи сверхнациональные идеалы, отражающие всечеловеческий дух русского народа.

С другой стороны, указывает Н. Бердяев, наш аполитичный народ сумел создать великую могущественную империю, ставшую самой государственной и бюрократической страной в мире. Именно этот «отсталый» народ продемонстрировал ту свободу духа, которая далека от жажды земной прибыли и пользы. Русскому православному сознанию всегда было чуждо поклонение золотому тельцу; поэтому не следует подражать Европе, исповедующей культ материальных благ и привилегий. Надо уяснить, что Россия не похожа на другие государства, что она представляет собой уникальную страну, имеющую особое предназначение: «Россия – страна бытовой свободы, неведомой передовым народам Запада, закрепощенным мещанскими нормами. Русская душа сгорает в пламенном искании правды, абсолютной, божественной правды и спасения для всего мира и всеобщего воскресения к новой жизни. Она вечно печалует о горе и страдании народа и всего мира, и мука ее не знает утolenия. Душа эта поглощена решением конечных, проклятых вопросов о смысле жизни» [1]. Россия, которая всегда была землей русского народа, богоносной матерью-Богородицей, сумела стать страной необозримых духовных горизонтов и беспредельной свободы. Это страна искателей и бунтарей, послушников и богоборцев, мятежников и вечных странников. Однако, отмечает Н. Бердяев, эта бесконечная свобода русского духа парадоксальным образом уживается с сервиллизмом (рабской психологией), отсутствием прав и достоинства личности.

Разрабатывая философию персонализма, русский мыслитель страстно отстаивает свободу личности, которая в России издавна подавлялась в угоду социальным интересам. Здесь внешнее всегда превалировало над внутренним, социальное – над

экзистенциальным. Недооценивались творческие силы человека, его способность к духовному возрождению. Даже в демократической идеологии не было понимания того, что свобода и ответственность личности, ее права и обязанности неразрывно связаны. Однако подлинная внутренняя свобода неотделима от чувства ответственности, иначе она трансформируется во вседозволенность и произвол. Только свободное творчество личности, осознавшей свое предназначение, сможет преодолеть бессмыслицу бытия в мире вещей. На утверждение свободы и творчества должны быть направлены усилия лучших представителей духовной элиты общества. Но русская интеллигенция, зараженная плоско понятым материализмом, оторвана от национальной почвы, судьба отечественных писателей трагична, религиозная жизнь порабощена государством. Христианство воспринимается народом упрощенно и корыстно, и даже духовенство нередко погружено в материальный быт.

Будучи глубоко религиозным мыслителем, Н. Бердяев постоянно подчеркивает экзистенциальную основу связи человека и Бога. Если для Ф. Достоевского отсутствие Бога дает человеку право на вседозволенность, то для Н. Бердяева оно означает отсутствие сокровенной Тайны, торжество абсурда и смерти. В человеке есть многое и от Бога, и от дьявола: любовь, жертвенность, высокие духовные устремления и одновременно – злобность, эгоизм, рабская покорность тоталитарным притязаниям общества. По убеждению философа, любой социум, исповедующий принцип монизма, содержит в себе угрозу тирании. Стремясь ограничить власть общества над личностью, Н. Бердяев призывает обратиться к дуализму Христа, признающего равноправное существование двух миров – царства Кесаря и царства Божия. Для построения персоналистического общества необходимо совершить его трансформацию из объекта в субъект, сделать его частью личности, в которой изначально содержится весь космос. Личность, воплощающая в себе свободное творчество духа, не подвластна диктату общества и государства.

Разоблачая угрозы социального монизма, Н. Бердяев, в то же время, критично оценивает принцип плюрализма, поскольку он проповедует индивидуализм и сомнительные ценности капиталистического общества. Русский философ озабочен тем опрокидыванием ценностей, которое совершается не только на его Родине, но и во всем просвещенном мире. Высшие ценности растоптаны, смысл жизни утрачен, торжествует утилитаризм массы, в том числе – прагматизм высокопоставленной черни.

Показательно, что, размышляя о низкопробных ценностях своей эпохи, Н. Бердяев обращается не только к идеям Ф. Ницше, яростно разоблачавшего приоритеты раззолоченной черни, но и к творчеству А. С. Пушкина, духовная свобода которого противоречила потребностям человеческой массы. Н. Бердяев убежден, что русский поэт противостоял прежде всего черни чиновников и дворян: «Чернь может менять свой социальный состав» [1]. Только свободный творец, не подчиненный властным либо коллективным социальным заказам, может исповедовать служение высшим ценностям – добру, истине, красоте. Он обладает свободой совести, позволяющей ему сохранять достоинство и твердое духовное начало. Подлинное творчество всегда аристократично, но именно поэтому оно способно выразить дух народа. Пока же в русском обществе господствует инертный консерватизм, повсюду – невежество, стяжательство, купеческий дух, засилье тяжелого бюрократизма. И в то же время – тяжелая грозная стихийность, тяга к разрушению, своего рода народный дионисизм: «В России много варварской тьмы, в ней бурлит темная, хаотическая стихия Востока» [1].

Отметим, что Н. Бердяев неслучайно вводит в свою концепцию понятие дионисизма как феномена, противостоящего аполлонизму и символизирующего

иррациональное начало в человеке. Если Аполлон воплощает в себе упорядоченность и рациональность, то Дионис олицетворяет инстинкты и эмоции. Вслед за Ф. Ницше, исследовавшим в свое время дихотомию гармоничного и хаотичного начал человеческой души, русский философ обращается к образу Диониса, который знаменует вечное самовозрождение и неустанно утверждает жизнь в ее абсурдном изобилии. Показательно, что у Ф. Ницше дионисийство символизирует тот опыт возвращения, который основан не на ущербе человека, а на дремлющем в нем избытке, на экзистенциальной сверх-наполненности духа. Дионисийский пессимизм перекрывается дионисийским же самосотворением, и, когда аполлонийская трезвость мысли уравнивает дионисийское буйство, оно вновь прорывается своим стихийно-ликующим вдохновением. Дионис бросает вызов собственной смерти и каждый раз выходит из этого поединка победителем. Преодолевая в подлинном смысле нечеловеческие муки, он предстает и Богом, для которого нет ничего невозможного, и духом, который властно возвращает человека к парадоксальному великолепию жизни.

Обращаясь к проблеме русского дионисийства, Н. Бердяев разрывает границы житейского и сакрального, деструктивного и конструктивного. Он показывает, как человек остается наедине с миром, не имеющим пределов, и заставляет его совершить экзистенциальный прыжок в вечность. Национальный разум и национальная воля черпают из собственной безмерности дионисийскую энергию и целостность. Философ выявляет трагический гротеск, свойственный дионисийским превращениям, получающим импульс от вечности и возвращающим его прогрессирующей жизни. Жизненный экстаз Диониса символизирует стихийную непреодолимость бытия, выстроенного волевыми усилиями героической личности. Саморазрушение, в глубине которого не перестает пульсировать неуклонная воля, оборачивается самосозиданием в разомкнутом круге вечно возрождающегося существования. По выражению российского писателя-символиста Вяч. Иванова, Дионис, призрачно колеблющийся между возникновением и уничтожением, сочетающий в себе нигилистический гротеск и жизненную силу, означает Ничто мира – одновременно извечную жертву и вечное восстание [2, с. 42].

Воля к созиданию побуждает творческую личность обрести мужество в мире, не дающем никаких обещаний и твердых надежд. Смерть Бога, сделавшая мир пустым, а жизнь – лишенной вечного смысла, может осиротить человека, но воля к жизни при этом не иссякает. Тем не менее, люди по-прежнему придавлены к земле духом тяжести, и задачей теперь становится их освобождение, то есть превращение в утвердительную силу. Такое освобождение знаменует создание новых ценностей преображенной жизни. Подобно бесконечно возрождающемуся Дионису, обновленный человек возрождается как символ вечного самопревосхождения. Позднее к образу Диониса обращается и известный представитель постмодернизма Ж. Делез. Вписывая Диониса в свою «философию различия», он характеризует его как Бога метаморфоз, как то единичное, что утверждает множество и само утверждает множеством [3, р. 88].

Примечательно, что феномен дионисийства, осмысленный Н. Бердяевым применительно к русской душе, получает развитие у современных отечественных философов. Так, В.В. Аксютин подчеркивает, что характер русского человека, от природы обладающего выносливостью, сметливостью, твердостью, сложился в результате многих факторов, в том числе – национального идеала и народных эмоций, страстей и аффектов. Автор обращает внимание на отличие русского человека от западного, бунт которого по сути своей утилитарен и всегда подчинен прагматической цели. Такой бунт ограничен определенными пределами и не выходит за допустимые рамки, в то время как русский

бунт, не имеющий ограничений и подчиняющийся слепой стихии, выливается в слепую одержимость, жестокость и насилие: «Русскому характеру свойственна антиномичность, когда национальные достоинства сменяются пороками. При смене состояния народа или радикальном изменении условий жизни народный дионисизм и стихийность могли обернуться мятежом – русским бунтом» [4, с. 70].

В душе русского человека никогда не было того холодного расчета, который нередко сохраняется в душе европейца, стремящегося к формальным юридическим свободам. Русские не разделяли понятия свободы и воли, они стремились к самоопределению по зову сердца. С одной стороны, это порождало внутреннюю свободу, не противоречащую традиционным духовным предписаниям; с другой стороны, приводило к слабо развитому правосознанию. Отсюда – те проявления своеволия, склонности к анархии, о которых сокрушался Н. Бердяев. В то же время, русские лишены нравственной гордыни, они справедливы, милосердны и добросердечны. В отличие от просвещенных европейцев или американцев, представители русской интеллигенции всегда сочувственно относились к народам, населяющим национальные окраины: «Интернационализм и космополитизм американской цивилизации выстроены на костях несогласных. Русская цивилизация строилась соборно, совместно со всеми народами Евразийского континента» [4, с. 78]. Подобная терпимость и отзывчивость прививалась русскому человеку православной религией, воспитывающей его в духе духовного коллективизма. То свойство русского характера, которое Ф. Достоевский называл всемирной отзывчивостью, проявлялось и продолжает проявляться в братском единении с народами разных национальностей и вероисповеданий. Именно поэтому русские способны к очищающему покаянию и принятию на себя ответственности за судьбу Отечества и мира в целом.

Н. Бердяев убежден, что для духовного перерождения человечества необходимо преодолеть бедность и социальную неправду, отринуть чуждые нам нравственные ориентиры. Стремясь осмыслить перспективы Великой России, он предрекает отказ русской интеллигенции от отрицания абстрактных святынь и обращение к творческому союзу христианских сил для восстановления подлинных ценностей. Усилия национальной воли следует направить к решению проблемы русского мессианизма. По убеждению философа, мессианское сознание ни в коем случае нельзя отождествлять с национализмом; напротив, оно глубоко противоположно последнему, поскольку само по себе является универсальным. «Мессианское сознание есть сознание избранного народа Божьего, народа, в котором должен явиться Мессия и через который должен быть мир спасен. Богоизбранный народ – мессия среди народов...» [1]. Именно русский народ является богоизбранным, и задача его – осуществить свое мировое пророчество, устремленное к абсолютной любви и абсолютной свободе.

Поскольку Н. Бердяев отвергает крайности как славянофильства, так и западничества, возрождение русского духа должно, по его замыслу, преодолеть любые идеологические издержки и преобразить не только жизнь великой России, но и духовные запросы Запада. При этом нельзя полагаться на стихийные силы истории: только объединенное человеческое творчество может дать силу для продуктивного созидания будущего. Препятствием к этому может стать ментальная особенность, которую Н. Бердяев определяет как тайну русского духа, устремленного ко всему абсолютному и окончательному. «Но в природно-историческом процессе, – отмечает автор, – царит относительное и среднее. И потому русская жажда абсолютной свободы на практике слишком часто приводит к рабству в относительном и среднем и русская жажда абсолютной любви – к вражде и ненависти» [1]. Поэтому необходимо рождение

нового сознания, отказ от спекулятивных социологических, моральных и догматических схем, от отвлеченных идей добра, истины, справедливости. Отечественная интеллигенция должна постичь всю сложность исторического многообразия, но при этом обязана сохранить в душе непреходящую, глубоко русскую ценность. Призвание русской интеллигенции философ видит в освобождении от провинциализма и выходе на историческую арену, чтобы нести в мир свою жажду правды, свою волю и мечту о всеобщем мировом спасении. Предстоит переживание самобытной исторической судьбы России, причем оно будет одновременно и героическим, и трагическим. Впереди много трудностей по преодолению дионисийских стихий в народном сознании, поэтому очень важно опираться на веру народа в святую Русь.

При всей хаотичности душевных устремлений русский человек с благоговением относится к своей земле и искренне поклоняется святым. При этом он не задается высокодуховными целями сознательно; поклоняясь святости, он спасается обращением к многочисленным святыням и отдает им свою бесконечную любовь. Эта особенность русской души свойственна не только простому народу, но и представителям интеллигенции, в том числе – атеистической. Но такое поклонение святости имеет и обратную сторону: признается исключительная ценность совершенства, стоящего над человеком, и недооценивается совершенство реально существующего субъекта. Отсюда – склонность русской души к погружению в низшие греховные состояния, в грязь и распущенность, бесчестие и жестокость.

Исследуя трансцендентный дуализм русского национального характера, Н. Бердяев с горечью констатирует идейную инертность интеллигенции, ее равнодушие к концептуальному творчеству и вялость мысли. Печально сложившаяся история Отечества обусловила направленность духовной энергии образованных людей на характерно русскую мысль о всеобщем спасении. Жертвенность судьбы России, заслонявшей собой Европу от татарского нашествия, отнимала у нее силы для собственного свободного развития. Эта жертвенность, с одной стороны, несла в себе настоящую русскую правду; с другой стороны, она порождала в массах то невежество, о котором сокрушались еще представители народнического движения 70-х годов XIX в. Разрабатывая идею русского общинного социализма, народники в лице П.Н. Ткачева и его сторонников боролись против самодержавия, но осознавали дремучесть и невежество низших классов России. Н. Бердяев, считавший П.Н. Ткачева якобинцем, не верящим в народ и видевшим в нем лишь материал для радикального переустройства общества, тем не менее, ценил его как крупного революционного теоретика и вслед за ним отмечал тот уклон к невежеству, который порождается в русском человеке равнодушием к истине.

Критикуя русский народ за ментальную раздвоенность, философ упорно возвращается к его живому духу, хранящему великие сакральные силы. Огромные духовные возможности, дремлющие в русской душе, должны получить актуализацию. Любовь к России сама по себе стихийна, потому что Родину любят не за какие-то особые качества и заслуги. Это произвольное глубокое чувство, содержащее национальный творческий инстинкт. Интересы любых партий и классов отступают перед этой всепоглощающей любовью и тревогой за судьбу Отчизны. Вбирая в себя новые мысли и осознавая собственную мировую роль, Россия должна осознать себя как бытийственный факт, как творческую задачу, возведенную до общечеловеческого масштаба: «Человечество и мир ждут луча света от России, ее слова, неповторимого дела. Всечеловечество имеет великую нужду в России» [1]. Но эта историческая миссия, убежден Н. Бердяев, не укладывается в рамки традиционного

интернационализма и тем более – космополитизма. Речь идет о творении уникальной русской жизни, вбирающей в себя высшую полноту всех национальных признаков и достоинств. В ней нет места зоологическим инстинктам, вражде к иным народам и этносам. Русский человек должен быть возведен до всечеловеческого уровня, но обязательным условием является сохранение конкретных национальных идей личности и нации. Судьба отдельного человека изначально вписана в судьбу его народа, а в общеисторическом смысле – и в судьбу целого мира: *«Национальность есть моя национальность и она во мне, государственность – моя государственность и она во мне, церковь – моя церковь и она во мне, культура – моя культура и она во мне, вся история есть моя история и она во мне... Я живу в прошлом и будущем истории моего народа, истории человечества и истории мира»* [1].

Несомненно, размышления Н. Бердяева о русском духе, исторической миссии России и месте личности в социуме весьма актуальны в наши дни. Идеи русского философа, возникшие в годы Первой мировой войны, оказались востребованными в условиях борьбы России за сохранение основополагающих национальных ценностей. Кроме того, экзистенциальный выбор, сделанный жителями Донбасса, убедительно доказал общность судеб большой России и новых регионов Новороссии. Как справедливо указывает В. В Волошин, понятие экзистенциального выбора (ЭВ) стало не только частью концептуального каркаса различных наук, но и вошло в лексикон государственных и общественных деятелей, публицистов и блогеров: *«Оказалось, что ЭВ – не только удел отдельного человека, но и крупных социальных групп, регионов и даже государств»* [5, с. 48]. Этот выбор дает нам устойчивую перспективу развития в составе многогранного Русского мира.

Отметим, что современный дискурс вбирает в себя различные интенции общественного сознания, обусловленные множественными факторами экономического, политического и духовного развития общества в эпоху, именуемую постмодерном. В России, твердо сохраняющей свои национальные приоритеты, определение решающих принципов сосуществования с другими государствами остается важнейшей социально-политической задачей. Мы видим, что в условиях глобализации и стремительной цифровизации, охватившей не только бизнес и управление, но и образовательные процессы, Европа по-прежнему претендует на роль «культурной Вселенной». Несмотря на последствия недалёковидной миграционной политики, внутренние социально-политические противоречия, ущерб, нанесенный экономике стран Евросоюза подрывом «Северных потоков», сомнение западных лидеров не уменьшается. Их идеология все так же основана на лжи и насилии, а цивилизаторское сознание покоится на вере в собственную исключительность. Однако, как и предрекал Н. Бердяев, эта монополия Европы рушится, и ей на смену приходит мощь Евразийского союза, где России отводится роль суверенного Востока-Запада. Русские, далекие от шовинизма, по-прежнему демонстрируют удивительное национальное бескорыстие и склонность к жертвенности. Дионисийское начало, дремлющее в русской душе, проявляется в безумной отважности на полях сражений СВО, где ежечасно бросается вызов смерти и совершается подвиг во имя жизни.

Н. Бердяев оказался прав и в вопросе о взаимоотношениях русских людей с жителями национальных окраин. Соборность как отличительная черта русского менталитета породила сочувствие и способность к взаимовыручке, чувство интернационализма и братской сплоченности. Безусловно, путь к осуществлению исторической судьбы России не может быть легким и безопасным. На этом пути было и будет множество ловушек и трагических событий, о чем тоже предупреждал Н.

Бердяев. Самое главное – не терять веру в отечественные сакральные ценности, сохранять силу духа и уверенно противостоять чуждым нам принципам маргинальной идеологии.

Яростная русофобия, захлестнувшая страны просвещенной Европы, стала очевидным фактором современного бытия, требующим адекватной и продуманной реакции со стороны РФ. Собственно говоря, русофобские настроения тлели на Западе многие столетия: «Русофобия коренится в природе западной цивилизации. Православная Россия с ее духовным потенциалом и богатейшими природными ресурсами оказалась инородным явлением в мировой потребительской цивилизации, созданной западноевропейцами» [4, с. 180]. Инаковость России, изначально не желавшей вписываться в конгломерат зарубежных утилитарных ценностей, породила целую гамму чувств: недоумение, презрение, страх, злобу, ненависть. Пресловутая загадочность русской души вызывала как любопытство, так и раздражение; нежелание России перенести на свою почву стандарты западной жизнедеятельности воспринималось с удивлением и опаской. Мужественное сопротивление русичей иноземным завоевателям в эпоху средневековья, многочисленные победы русского воинства на полях сражений Нового времени, бесславное отступление наполеоновских войск, оказавшихся в ловушке бескрайних российских просторов, и другие военные события показали всему миру несокрушимость русского духа.

Широко известное предостережение Бисмарка касательно бесперспективности открытой войны с Россией («Никогда не воюйте с русскими») основывалось на его знании истории, на протяжении сотен веков демонстрирующей невозможность победы над русским народом. Прусский дипломат считал самоубийством любую превентивную войну против России, сила которой неиссякаема. Он был убежден, что в отношениях с русскими допустима только честная игра, хотя есть способ ее ослабить: «Могущество России может быть подорвано только отделением от неё Украины... необходимо не только оторвать, но и противопоставить Украину России. Для этого нужно лишь найти и взрастить предателей среди элиты и с их помощью изменить самосознание одной части великого народа до такой степени, что он будет ненавидеть всё русское, ненавидеть свой род, не осознавая этого. Всё остальное – дело времени» [5].

К сожалению, это предвидение оправдалось в наши дни: искусно разработанная и внедренная в головы полуобразованных масс идеология печально известного Майдана дала свои плоды. Разгул примитивного национализма, возрождение культа Бандеры, зоологическая ненависть к русскому языку и русской культуре в целом – все эти инспирации, захлестнувшие современную Украину, имеют целью сокрушить Россию как влиятельную мировую державу. Однако святую Русь можно временно ослабить, но невозможно уничтожить. Подобно Фениксу, восстающему из пепла, она непрерывно самовозрождается, преодолевает все невзгоды, избегает ловушек в бесчисленных лабиринтах современного политического и духовного дискурса. Судьба России, предсказанная в пророчествах Н. Бердяева, вновь проявится в ее творческом духе, в богоизбранности, в способности не только самосовершенствоваться, но и «определять и преображать духовную жизнь Запада» [1].

*Работа выполнена в рамках инициативной НИР «Экзистенциальный выбор Донбасса и будущее России: социокультурное измерение» (№ госрегистрации 124101500444-8).*

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бердяев Н. А. Судьба России / Н. А. Бердяев. – URL: <https://www.litres.ru/book/nikolay-berdyaev/sudba-rossii-174567>
2. Иванов Вяч. Лик и личины России: эстетика и литературная теория / вступ. ст., предисл. Аверинцева С. С. – М.: Искусство, 1995. – 671 с.
3. Deleuze G. Nietzsche et la philosophie. – P.: PUF, 1988. – 232 p.
4. Аксючиц В. В. Русский Характер. – М.: Издательство: Традиция, 2011. – 477 с.
5. Волошин В. В. Определение понятия «экзистенциальный выбор» // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б.: Гуманитарные науки. – 2025. – № 2. – С. 48-55.
6. Казакова Елена. «Русских невозможно победить»: Вековая мудрость Отто фон Бисмарка. Что «железный канцлер» говорил о России и Украине? / URL: <https://runews24.ru/articles/17/06/2024/russkix-nevozmozhno-pobedit-vekovaya-mudrost-otto-fon-bismarka-chto-zheleznyij-kanczler-govoril-o-rossii-i-ukraine>

## REFERENCES

1. Berdyaev N. A. The Fate of Russia / N. A. Berdyaev. <https://www.litres.ru/book/nikolay-berdyaev/sudba-rossii-174567> – The name. from the screen.
2. Ivanov Vyach. The face and disguises of Russia: aesthetics and literary theory / intro. art., preface. Averintseva S. S. – M.: Iskuststvo, 1995. – 671 p.
3. Deleuze G. Nietzsche et la philosophie. – P.: PUF, 1988. – 232 p.
4. Aksyuchits V. V. Russian Character. – M.: Publisher: Traditsiya, 2011. – 477 p.
5. Voloshin V. V. Definition of the concept of “existential choice” // Bulletin of the Donetsk National University. Series B: Humanities. – No. 2, 2025. – Pp. 48-55.
6. Kazakova Elena. "Russians Cannot Be Defeated": The Age-Old Wisdom of Otto von Bismarck. What did the "Iron Chancellor" say about Russia and Ukraine? / <https://runews24.ru/articles/17/06/2024/russkix-nevozmozhno-pobedit-vekovaya-mudrost-otto-fon-bismarka-chto-zheleznyij-kanczler-govoril-o-rossii-i-ukraine> – Name. from the screen.

### THE FATE OF RUSSIA: N. BERDIAEV'S PROPHECIES AND THE CONTEMPORARY DISCOURSE

*N.N. Yemelyanova*

The article explores N. Berdyaev's ideas about the peculiarities of the Russian mentality and Russia's mission on the global stage. It examines the socio-philosophical projects for the transformation of Russia and the West, and analyzes the issues of free creativity and the construction of a personalistic society. The prophecies of the Russian thinker are interpreted from the perspective of contemporary discourse in the context of Russia's struggle to preserve its national values.

**Key words:** N. Berdyaev, Russia, The Russian character, values, free creativity.

*Поступила в редакцию 04.12.2025 г.*

**Емельянова Наталия Николаевна**  
Доктор философских наук, профессор,  
профессор кафедры философии,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», г. Донецк, РФ.  
E-mail: emeljanova.n.n@bk.ru

**Yemelyanova Natalia Nikolaevna**  
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,  
Professor of the Chair of Philosophy,  
FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.  
E-mail: emeljanova.n.n@bk.ru

## ТЕЛО КАК КОНСТРУКТ АНТИЧНОГО ПОЛИСА

© 2026 А.Г. Некита, Ю.А. Тесунова

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого»

В статье рассматриваются место и роль тела в античном полисе, которые эксплицируются в соответствии с философской, культурной и политической оптикой. Авторы приходят к выводу, что в Древней Греции и Древнем Риме тело человека выступало символом космического порядка и инструментом политического управления, в результате чего и конструировалось само понятие тела. Статья раскрывает подходы к пониманию тела с позиции античных философских традиций, а также обращает внимание на конкретные политические мотивы управления телесностью.

**Ключевые слова:** тело, телесность, биополитика, античность, калокагатия.

**Введение.** Тело человека, вопреки кажущейся бытийной очевидности, сокрыто за многочисленными философскими смыслами, культурными кодами и политическими намерениями. Несмотря на тот бесспорный факт, что эпоха Античности впервые открывает человеческое тело, осуществив его теоретическую проработку [1], сама философско-антропологическая проблематика телесности долгое время оставалась вне рамок научного и философского интереса. Тем не менее человек формирует свою идентичность в физическом, политическом, социальном и эстетическом измерениях, плотно взаимодействуя с окружающей материальной и духовной средой, в том числе и непосредственно телесно.

Один из выдающихся отечественных представителей «философии тела» В.А. Подорога утверждал, что тело невозможно представить как единую системную целостность, оно всегда дробно и фрагментарно, образуя собою «композиционную фигурацию» [2, с. 8]. Кроме того, отрицая обыденное представление о неоспоримом принадлежности тела человеку, В.А. Подорога подчеркивал строго обратную иерархию – принадлежность человека телу, ибо даже «принадлежит ему, мы не в силах его присвоить» [2, с. 8]. Тело же, в свою очередь, присваивается конкретными социальными и политическими институтами в целях установления над ним контроля и извлечения выгоды различного рода: политической, экономической или же символической. Таким образом, человек оказывается в многоуровневой зависимости от своего тела, которое выступает не только самостоятельной онтологической категорией, но и объектом властного регулирования и манипуляций в рамках сложных социальных и культурных структур.

В рамках настоящей статьи утверждается, что античный полис – политическое и культурное пространство, которое, предупреждая будущие биополитические и социокультурные практики, обращает внимание на человеческое тело как на ключевой элемент формирования общественного, культурного и политического порядка, воспринимая его как ареал действия власти и выражения коллективной идентичности. «Композиция тела» в античном поле конструируется за счет философских воззрений на роль тела и телесности в жизни человека и общества, культурных практик, связанных с символическим началом телесности, а также реальных управленческих решений, воздействующих на биотическое в социальном и политическом. Ведь, по утверждению Ф. Саразина, «если “человеческое тело” перестает быть безусловным исходным

пунктом наших политических и культурных дискурсов и практик, становясь, напротив, их местом и объектом, то история тела превращается в политическую историю» [3], в которой устанавливается строгая иерархия, где одни субъекты и институты диктуют нормы и правила телесного существования, формируя ценностные и нормативные модели телесности, а другие вынуждены им подчиняться, подвергаясь контролю и телесным ограничениям.

**Основная часть.** Уделяя внимание античному пониманию тела, отметим, что древние греки и римляне относились к телу двояко: с одной стороны, им пренебрегали, поскольку оно представлялось как «обуза для души, поскольку даже зрение и слух обманчивы» [4, с. 117], но с другой все же оказывали почтение его форме, стремясь придать ему божественный, олимпийский облик. В общественном сознании современного глобального общества представления об указанных телесных стратегиях в Античности будто бы сплелись в единую картину мира. Думая о Древнем Риме и Древней Греции, мы вспоминаем Платона с его уничижительными высказываниями в отношении тела, но также представляем и прекрасные скульптуры, воплощающие идеальные формы: тонкий хрупкий женский стан и крепкий мужской атлетический корпус, ставшие эстетическим эталоном практически на все последующие времена.

Тем не менее, феномен тела в античности получает куда более развернутые интерпретации, выходящие далеко за рамки классического платонизма. Действительно, нельзя не упомянуть Платона, который описывает душу как пленницу брэнного, смертного и грешного тела. В диалоге «Кратил» он говорит о теле не только как о темнице, но и буквально сравнивает его с надгробной плитой: «Многие считают, что тело подобно могильной плите (σῆμα), скрывающей погребенную под ней в этой жизни душу. <...> Тело есть так называемая плоть для души, пока та не расплатится сполна, и тут уж ни прибавить, ни убавить ни буквы» [4, с. 448]. Но все же иногда Платон стирает строгую демаркацию между душой и телом, подчеркивая, что второе может быть «проводником» духовной мудрости, передавать философские идеи и озарения через *касания*, которые, бесспорно, телесны: так, в его «Пире» Агафон приглашает Сократа возлечь возле него, чтобы «касаясь тебя, заразиться» [цит. по: 5].

Сенека, представляя философию стоицизма, выражает согласие с Платоном и также нарекает тело «бременем и карой» для духа [6, с. 113] с наименьшей степенью визуальной и социальной важности. В «Нравственных письмах к Луцилию» Сенека подробно разворачивал свое представление о теле как о незначительной категории, которая не должна отображать духовные характеристики личности [6, с. 114]. Исходя из этих предпосылок, Сенека призывал не уделять телу пристального внимания, давая ему ровно столько, сколько нужно для выживания – скромное жилище, простую одежду и еду без излишеств [6, с. 14], потому что «кому слишком дорого тело, тому честность недорога» [6, с. 25]. Кроме того, Сенека не раз подчеркивал «два рода стыдливости»: оберегать свое тело и посягать на чужое [6, с. 83], из чего происходит его нативное несогласие с эксплуатацией чужой телесности во имя общего блага.

Однако нельзя принимать подобное мнение как безальтернативное в античной философии. Например, Эпикур, опираясь на атомизм Демокрита, не противопоставляет душу телу. Напротив, в его материалистическом учении тело человека, как и любое тело во Вселенной, есть совокупность атомов, антипод «бестелесного», то есть пустоты между телами, и душа, заключенная в теле человека, сама есть *тело*, неравномерно рассеянное по организму: ее разумная часть находится в области груди, а неразумная сосредоточена по членам и органам. Именно душа, по мнению Эпикура, позволяет телу человека испытывать ощущения даже в отсутствие каких-либо членов. Более того, пока душа

улавливает ощущения извне, человек жив; как только душа утрачивает эту возможность, рассеиваясь в пространстве, человек умирает, как и его душа [7; 8, с. 432].

Интересно отметить, что древнегреческий язык не имел отдельного слова для обозначения понятия «личность» в том значении, которое мы приписываем ему сегодня. Часто индивидуальное и личностное начало обозначалось термином «soma», имевшим телесную коннотацию. А.А. Тахо-Годи по результатам фундаментального лингвистического и философского анализа указывает, что под термином «soma» понимается «нечто объемное, крепкое, сильное, здоровое, невредимое, целостное и целое» [9, с. 365]. Однако «soma» не подразумевает личность и практически не употребляется в смежных значениях. Первые, кто обратил внимание на «soma» как на носителя социальных, духовных и культурных качеств, стали древнегреческие трагики: в их текстах свободный гражданин осознает себя и как физическое тело, и как представитель родственных и политических отношений. Но даже в этом контексте он оказывается всего лишь витальной субстанцией, оторванной от рода и семьи [10]. И только Плутарх закладывает традицию употребления «soma» «в деятельности гражданина, полководца, политика, человека – свободного, но попавшего в зависимость, переживающего плен, рабство и вообще насилие» [9, с. 380].

Стоит указать, что сама социальная структура античного полиса опирается на телесный аспект, на право обладать телом – своим и чужими. Правовая граница между людьми пролегает в том, что свободные граждане имеют в собственности своё тело и распоряжаются телами рабов, в то время как последние не обладают ничем: им не принадлежат ни их собственные тела, ни душа, которая им не приписывается вовсе или же приписывается в гораздо ущемлённом варианте согласно их статусно-ролевой диспозиции. Из этого вытекает право полиса на кровопролитие, оберегающее тела граждан от любого насильственного касания в мирное время (от чего рабы не защищены), но сохраняющее их телесную целостность для военных целей (на что рабы не годятся) [5]. Возвращаясь к Плутарху, подчеркнём, что вести философские беседы о человеческом достоинстве, попутно избивая раба – абсолютная норма его эпохи, соответствующая представлениям о разности тел и «качества душ» у рабов и свободных граждан [5].

Можно сказать, что представленное противоречие между телом и душой в Античности разрешается в феномене калокагатии – многостороннем явлении, вмещающим в себе социально-политические, этические и эстетические смыслы, естественно, применимые по отношению к свободным гражданам. Калокагативный человек, стремясь к обретению «идеального» тела, совмещает в себе физическое совершенство с нравственными добродетелями, но не ради внешнего блага, а с целью достижения наиболее полного духовного совершенства. Таким образом, коллективное достижение калокагатии – наиболее оптимальный путь для развития и процветания государства. А.Ф. Лосев определял калокагатию как роскошь тела, души, общества, взглядов, обычаев. «Калогатийный человек силен, бодр, весел, красив, здоров. Он – борец, герой, атлет, равно как и поэт, музыкант, художник. Он же и человек меры. Он покорен тому, чего нельзя миновать, покорен судьбе, но надеется на великую славу в грядущем» [11, с. 395].

Представляется, что наиболее полно и наглядно двухмерная концепция античной телесности, снимающая противоречие между телом и душой, раскрывается в практиках Олимпийских игр – одном из наиболее знаменательных и ярких событий античного бытия. Несмотря на расхожее представление об Олимпийских играх как о масштабных спортивных состязаниях, изначально они несли в себе совершенно иной смысл,

заключенный в организации яркого представления для богов, в демонстрации им красоты человеческого тела, а следовательно, человеческой добродетели и трудолюбия. Олимпийские игры – это своего рода знамя торжества телесности: «У греков считалось, что действительное благородство детерминировано телесностью и потому присуще всем сильным и красивым людям. Поклоняясь богам, греки видели в них идеально развитых атлетов» [12].

Античные Олимпийские игры, будучи аккумулятивным пространством для воплощения всех социальных, политических, военных и художественных выражений, во многом и сформировали тип «идеального человека», представляющего религиозные, политические и эстетические убеждения и потребности своего времени. Своей выдающейся силой участники Олимпийских игр демонстрировали физическую готовность защитить государство на войне; красотой своего тела внушали единение с божествами, служили вдохновением для поэтов и скульпторов; а благодаря усердию при подготовке к играм становились примером выдержки и стабильности. Таким образом, можно сказать, что в Олимпийских играх концентрированно отображена вся суть древнегреческих истоков современной биополитики: все действия социально сознательных граждан должны быть направлены на создание наилучшей формы собственного тела и рождение здорового сильного потомства, чтобы каждый раз на Олимпийских играх ликовало торжество духа и тела [12].

В своей докторской диссертации российский исследователь Д.В. Попов, подробно проанализировав политические воззрения древних греков, справедливо замечает, что «ставя во главу угла безопасность и благополучие, биополитика Платона и Аристотеля совершенно соответствует современной биополитике» [13, с. 105]. Соглашаясь с этим тезисом лишь отчасти, подчеркнем, что постулируемые античностью стратегии управления телесностью не имеют строго рационалистского обоснования контроля биотических процессов общества, что в будущем и станет ключевым аспектом современной биополитики. Также, преследуя цель всеобщего государственного благосостояния, Платон и Аристотель, с поправкой на особенности древнегреческой философии, культуры и эстетики, все же в большей степени ориентированы на поиск гармонии политического и природного космоса.

А.Ф. Лосев развивал эту мысль, исходя из логики символизма телесности: «Античные социально-политические, этические, эстетическо-педагогические и прочие теории имеют целью воспитать земного и телесного человека, жизнь которого всецело ограничена его жизнью на Земле и в теле, но они хотят сделать такого человека биологически прекрасным и благородным, максимально похожим на беспечальных и бессмертных олимпийцев, так что и Небо греков есть та же Земля, но только данная во всем благородстве и чистоте своей изваянности» [14, с. 97]. Философ, рассматривая грани античного символизма, пришел к выводу, что его скульптурное выражение содержит в себе не только идеалы телесности, но и духовно-интеллектуальную потенцию, заключая в холодность материала всю сущность человеческого космоса [14, с. 643], из чего можно составить подробное представление о роли тела в античной культуре.

Отдавая должное символическому началу тела, античная эпоха также стремилась обуздать его физиологические процессы, проконтролировать самые важные функции, поработить саму витальность человека. Поэтому в поле философского и управленческого внимания закономерно попадали и половое влечение, брачность, и рождаемость со смертностью как ключевые демографические характеристики полиса. В «Протретики» Аристотель, закладывая основы управления телом как биотическим

фундаментом государственного управления, писал: «То, что нам служит основанием для жизни, а именно тело и то, что относится к телу, существует как некие инструменты, и использование их весьма опасно, и более того, противоположное получается у тех, кто пользуется этими инструментами недолжным образом» [15, с. 25]. Согласно Аристотелю, «политика не создает людей, но берет их такими, какими их создала природа» [16, с. 61], однако берет их «не просто ради совместного жительства» [16, с. 198], а «ради достижения благой жизни» [16, с. 197].

Аристотель, помимо прочего, затрагивал вопросы аборт и проблему детей-инвалидов, то есть проблемы, которые в более поздних интеллектуальных традициях будут относиться к танатополитике, то есть к политике смерти: «Относительно выращивания новорожденных детей и отказа от их выращивания пусть будет закон: ни одного калеку выращивать не следует. Что же касается числа детей, то в том случае, если установившиеся обычаи воспевают отказ от выращивания кого-либо из новорожденных (а ведь количество деторождений строго определено), он и не должен иметь место. Если же у состоящих в супружеском сожитии должен родиться ребенок сверх этого положенного числа, то следует прибегнуть к аборт, прежде чем у зародыша появится чувствительность и жизнь» [16, с. 527].

Интересно, что Аристотель обращает внимание не только на общие вопросы регулирования рождаемости и смертности, но также формулирует подробные рекомендации по управлению качеством биологического капитала общества. Он устанавливает конкретные рамки для вступления в брак: 18 лет для женщин и 37 лет для мужчин. Более ранние браки и внебрачные половые отношения, по его мнению, чреваты сложными родами для девушек с повышенным риском смерти, нарушениями полноценного полового созревания у мужчин, слабым потомством, а также ведут к безнравственному поведению. Аристотель пишет: «В целях выработки воздержности полезно выдавать замуж девушек постарше, так как, по-видимому, вступив в половые сношения в ранней молодости, они проявляют большую страстность. К тому же физическое развитие молодых людей задерживается, если они совершают половой акт в период созревания семени, так как и для этого есть определенное время, по истечении которого это созревание прекращается» [16, с. 524]. Максимальный возраст для деторождения, обозначенный философом, – 50 лет для женщин и 70 лет для мужчин [16, с. 525].

В «Законах» Платон предлагал ввести «налог на бездетность», который однозначно указывал на брак как на гражданский долг каждого мужчины: «Но если кто не будет повиноваться по доброй воле, станет вести себя как чужеземец, непричастный данному государству, и не женится по достижении тридцати пяти лет, он будет ежегодно платить пеню: гражданин, принадлежащий к высшему классу, – сто драхм, ко второму – семьдесят, к третьему – шестьдесят, к четвертому – тридцать. Деньги эти будут посвящены Гере. Не выплачивающий их ежегодно будет принужден заплатить в десятикратном размере» [17, с. 216].

Таким образом, Платон вменял каждому сознательному гражданину обязанность пожертвовать собственным телом во имя общих интересов, принимая это за истинную радость бытия, ибо «страдания или здоровье которого [полиса] зависят от состояния его частей» [цит. по: 18]. Более того, стремление определить и осмыслить понятие социальной и политической справедливости на уровне индивидуального микрокосмоса Платон реализовал в пределах всего утопического полиса, из чего следует неразрывная связь бытия его «второй навигации» с конкретными проявлениями телесного бытия каждого гражданина [18].

О реальной политике управления римским государством, в том числе о контроле за многогранными витальными процессами римского общества рассуждал и римский мыслитель Марк Туллий Цицерон. Как утверждает Н. Вуд, Цицерон описал реальные законы своего времени настолько ёмко, что ему не довелось вносить в них что-либо новое [19, р. 168]. Таким образом, в отличие от Платона, который *вообразил* идеальное государство, Цицерон *описывал* воплотившуюся утопию, поскольку считал современное ему государство близким к совершенному. В своих диалогах «О законе» он рассматривает особенности социально-политической иерархии, в которой в качестве одной из важных чиновничьих категорий выделены цензоры, в полномочия которых входили функции государственных статистов, демографов, распределителей материальных благ и другие обязанности: «Цензоры да исчисляют народ по возрастам и составляют списки потомства, челяди и имущества; да ведают они городскими храмами, дорогами, водопроводами, эрарием <...>, запрещают оставаться безбрачными, надзирают за нравами народа, не оставляют в сенате опозорившихся людей» [20].

В «Ликурге» Плутарха описаны некоторые практики из жизни спартанцев, которые вполне обоснованно можно отнести к биополитическим. Так, Ликург особое внимание уделял браку и деторождению, видя в регулировании семейного института особое назначение правителя. Во-первых, он отдавал должное женщинам, указывая, что от их физического и нравственного состояния зависит общее благополучие государства. Именно поэтому «он укрепил и закалил девушек упражнениями в беге, борьбе, метании диска и копья, чтобы и зародыш в здоровом теле с самого начала развивался здоровым, и сами женщины, рожая, просто и легко справлялись с муками [21].

Устанавливая строгие рамки для вступления в брак и рождения детей, в государственной системе под правлением Ликурга строго относились к холостякам: если до 35 лет мужчины оставались холостыми и бездетными, к ним применялись определенные социальные санкции: «их не пускали на гимнопедии, зимою, по приказу властей, они должны были нагими обойти вокруг площади, распевая песню, сочиненную в укор (в песне говорилось, что они терпят справедливое возмездие за неповиновение законам), и, наконец, они были лишены тех почестей и уважения, какие молодежь оказывала старшим» [21]. К женщинам же, не родившим до 24 лет, также применялись определенные наказания, например, запрет на ношение украшений.

**Заключение.** Тело в античном мировоззрении имело двоякий смысл, из которого разворачивалась вся философская система в лице ее ярчайших представителей, а также культурные и политические практики, составлявшие античную повседневность. Античная картина мира органично сочетала в себе Логос, Космос и Этос, что, в свою очередь, приписывало политическому управлению разностороннее обоснование, в том числе, и в отношении телесности. Если начиная с XVII–XVIII вв. государство приняло во внимание человеческое тело как живой инструмент конструирования рационального политического порядка, то античные жители рассматривали тело как промежуточное звено между земной суетой, требующей особой хозяйственной и политической организации, и трансцендентальным Космосом, упорядоченным мирозданием, существующим ради высшего божественного блага. В этой цепи тело выполняло двустороннюю функцию: не только держало взаперти душу, но и являло собой ее олицетворение, за счет чего оно должно выглядеть и вести себя соответствующим образом, стремясь к достижению совершенной гармонии между телом и душой, между внешностью и добродетелью, между красотой и нравственностью. По меткому замечанию М. Элиаде, «человек архаического общества ощущает себя неразрывно

связанным с Космосом и космическими ритмами, в то время как современный человек – с Историей» [22, с. 207].

Стоит принять во внимание и тот факт, что, несмотря на стройную систему политического управления, представленную в трактатах Платона, Аристотеля, Плутарха, Ксенофонта, Цицерона и др., практически все прото-биополитические практики – от бракосочетания до Олимпийских игр – были приурочены к религиозным мероприятиям, озаменованы божественным благословением, сопровождаются магическими ритуалами и, собственно, предназначены для наблюдения богами. Пытаясь выстроить идеальное общество, тождественное здоровому человеческому организму, античные философы стремились органически и социально соответствовать высшему и благому космическому порядку.

Именно движимая стремлением к совершенствованию (в целях придания жизни человека и общества божественного подобия) и воплощению на земле «рая» как некоего прообраза Олимпа, политика была призвана регулировать несовершенную человеческую природу, доступными средствами направляя ее ко все большему улучшению. Наиболее же доступными и целесообразными средствами античным мыслителям казались: неусыпный надзор, прото-евгенические проекты, танатополитика в ее зачаточном виде, организация онтологического пространства индивидов по возрастному, гендерному и гражданскому признаку, особое государственное попечительство над воспитанием детей и т.д. Показательно, что уже к началу XX века эти биополитические сценарии практически утратят свою привлекательность и положительную коннотацию, постепенно перевоплощаясь из стратегий достижения утопического рая в составную часть многочисленных проектов антиутопической цивилизации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Замошанский И.И., Кашперский В.И. Человек и его тело в античной культуре // Научные труды VI отчетной конференции молодых ученых ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. – Екатеринбург, 2004. – Ч. 1. – С. 349-351.
2. Подорога В. А. Феноменология тела: Введение в филос. Антропологию / В.А. Подорога. – М.: Издательство «Ad Marginem» 1995. – 341 с.
3. Саразин Ф. Mapping the Body: История тела между конструктивизмом, политикой и «опытом» / НЛО. 2005. № 71. / Ф. Саразин. – URL: <http://magazines.gorky.media/nlo/2005/1/mapping-the-body-istoriya-tela-mezhdu-konstruktivizmom-politikoj-i-opytom.html> (дата обращения: 09.11.2025).
4. Платон. Федон. Полное собрание сочинений / пер. С.А. Жебелева. Петроград, 1923. – 224 с.
5. Гавриленко В. Тело у Гомера: к генеалогии понятия // Философско-литературный журнал «Логос». 2011. № 4 (83). / В. Гавриленко. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/telo-u-gomera-k-genealogii-roputiia> (дата обращения: 04.11.2025).
6. Сенека. Нравственные письма к Луцилию / под ред. М.Л. Гаспарова. – Москва: Издательство «Наука», 1977. – 386 с.
7. Эпикур. Письмо к Геродоту. – URL: <https://ancientrome.ru/antlitrt/t.htm?a=1358237649> (дата обращения: 09.11.25).
8. Асмус В.Ф. Античная философия : Учеб. пособие. 11 изд. 2-е доп. – М: «Высшая школа», 1976. – 544 с.
9. Тахо-Годи А. А. О древнегреческом понимании личности на материале термина soma // Греческая культура в мифах, символах и терминах. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 362-382.
10. Давыдов А.А. Специфика античной картины мира // Грамота. – № 2 (40). – 2014. – Часть 2. – С. 51-55.
11. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. В 2 кн. Кн. 2. – М.: Искусство, 1994. – 604 с.
12. Касьяненко О.Г. Отображение культурных особенностей и предпосылок возникновения Олимпийских игр в Древней Греции // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2009. – № 12. – С. 77-79.

13. Попов Д.В. Управление жизнью: философско-антропологические основания и перспективы биополитики: дис. ... докт. филос. наук. – Омск, 2023. – 388 с.
14. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. – М.: Мысль, 1993. – 962 с.
15. Аристотель. Протрептик. О чувственном восприятии. О памяти / Пер. с рус. Е.В. Алымовой. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – 183 с.
16. Аристотель. Политика / Пер. с др.-греч. С.М. Роговина. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – 592 с.
17. Платон. Законы. Послезаконные письма. – СПб.: Наука, 2014. – 521 с.
18. Хазина, А. В. Человек и ойкумена в философско-утопическом нарративе греческой классики и эллинизма / А. В. Хазина, Л. В. Софронова // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2-2. – С. 243-251.
19. Wood N. Cicero's Social and Political Thought. – Berkeley, Los Angeles, Oxford: University of California Press, 1988. – 288 p.
20. Цицерон М.Т. Философский трактат. О законах. Книга III. – URL: <https://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1414880003> (дата обращения: 28.05.2025).
21. Плутарх. Сравнительные жизнеописания в двух томах. – М.: Наука, 1994. – URL: <https://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1439000300#sel=36:58,36:74> (дата обращения: 20.08.2025).
22. Элиаде М. Аспекты мифа / Пер. с фр. В.П. Большакова. 4-е изд. – М.: Академический Проект, 2010. – 251 с.

## REFERENCES

1. Zamoschanskiy, I.I. & Kashperskiy, V.I. (2004) Man and his body in ancient culture. In: *Proceedings of the VI Reporting Conference of Young Scientists of UGTU-UPI*. Yekaterinburg, Vol. 1, pp. 349–351. (In Russian).
2. Podoroga, V.A. (1995) *Phenomenology of the body: Introduction to philosophical anthropology*. Moscow, Ad Marginem. 341 p. ISBN 5-88059-0062. (In Russian).
3. Sarazin, F. (2005) Mapping the Body: The history of the body between constructivism, politics and "experience". *Novoe literaturnoe obozrenie = New Literary Observer*. 71. Retrieved from: <http://magazines.gorky.media/nlo/2005/1/mapping-the-body-istoriya-tela-mezhdu-konstruktivizmom-politikoj-i-opytom.html> (date of application: 09.11.2025). (In Russian).
4. Plato (1923) *Phaedo*. Transl. by S.A. Zhebelev. Petrograd. 224 p. (In Russian).
5. Gavrilenko, V. (2011) [The body in Homer: toward a genealogy of the concept]. *Logos: filosofsko-literaturnyy zhurnal = Logos: Philosophical and Literary Journal*. 4 (83). Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/telo-u-gomera-k-genealogii-ponyatiya> (date of application: 04.11.2025). (In Russian).
6. Seneca (1977) *Moral Letters to Lucilius*. Ed. by M.L. Gasparov. Moscow. 386 p. (In Russian).
7. Epicurus. *Letter to Herodotus*. Retrieved from: <https://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1358237649> (date of application: 09.11.2025). (In Russian).
8. Asmus, V.F. (1976) *Ancient philosophy*. Textbook. 2nd enlarged ed. Moscow, Vysshaya shkola. 544 p. (In Russian).
9. Takho-Godi, A.A. (1999) [On the ancient Greek understanding of personality based on the term soma]. In: *Greek culture in myths, symbols and terms*. Saint Petersburg, Aletyeya, pp. 362–382. (In Russian).
10. Davydov, A.A. (2014) [The specifics of the ancient worldview]. *Gramota*. 2 (40), Part 2, pp. 51–55. (In Russian).
11. Losev, A.F. (1994) *History of ancient aesthetics. Results of a millennium of development*. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, Iskusstvo. 604 p. (In Russian).
12. Kasyanenko, O.G. (2009) [Reflection of cultural features and prerequisites for the emergence of the Olympic Games in Ancient Greece]. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 12, 77–79. (In Russian).
13. Popov, D.V. (2023) *Governing life: philosophical-anthropological foundations and prospects of biopolitics*. Doctoral dissertation. Omsk. 388 p. (In Russian).
14. Losev, A.F. (1993) *Essays on ancient symbolism and mythology*. Moscow, Mysl. 962 p. (In Russian).
15. Aristotle (2004) *Protrepticus. On Sense and Sensibilia. On Memory*. Transl. by E.V. Alymova. Saint Petersburg, Saint Petersburg University Press. 183 p. (In Russian).
16. Aristotle (2010) *Politics*. Transl. by S.M. Rogovin. Moscow, RIPOL klassik. 592 p. (In Russian).
17. Plato (2014) *Laws. Epinomis*. Saint Petersburg, Nauka. 521 p. (In Russian).
18. Khazina, A.V. & Sofronova, L.V. (2016) [Man and the oikoumene in the philosophical-utopian narrative of Greek classicism and Hellenism]. *Prepodavatel XXI vek = Teacher of the XXI Century*. 2-2, 243–251. (In Russian).

19. Wood, N. (1988) *Cicero's Social and Political Thought*. Berkeley, Los Angeles, Oxford, University of California Press. 288 p.
20. Cicero, M.T. *Philosophical treatise. On the Laws. Book III*. Retrieved from: <https://ancientrome.ru/antlitrt/t.htm?a=1414880003> (date of application: 28.05.2025). (In Russian).
21. Plutarch (1994) *Parallel Lives*. In 2 vols. Moscow, Nauka. Retrieved from: <https://ancientrome.ru/antlitrt/t.htm?a=1439000300> (date of application: 20.08.2025). (In Russian).
22. Eliade, M. (2010) *Aspects of myth*. Transl. by V.P. Bolshakov. 4th ed. Moscow, Akademicheskii Proekt. 251 p. (In Russian).

## THE BODY AS A CONSTRUCTION OF THE ANCIENT POLIS

*A.G. Nekita, Yu.A. Tesunova*

This article examines the place and role of the body in the ancient polis, explicating this through philosophical, cultural, and political lenses. The author concludes that in Ancient Greece and Rome, the human body served as a symbol of cosmic order and an instrument of political governance, from which the very concept of the body was constructed. The article explores approaches to understanding the body from the perspective of ancient philosophical traditions, and also draws attention to the specific political motives for governing the body.

**Key words:** body, corporeality, biopolitics, antiquity, kalokagathia.

*Поступила в редакцию 22.12.2025 г.*

### **Некита Андрей Григорьевич**

Профессор кафедры философии и социологии,  
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный  
университет им. Ярослава Мудрого»,  
Великий Новгород, РФ.  
E-mail: beresten@mail.ru

### **Nekita Andrey Grigoryevich**

Professor of the Department of Philosophy and  
Sociology,  
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,  
Great Novgorod, RF.  
E-mail: beresten@mail.ru

### **Тесунова Юлия Александровна**

Аспирант кафедры философии и социологии,  
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный  
университет им. Ярослава Мудрого»,  
Великий Новгород, РФ.  
E-mail: tesjuli\_sociologist@mail.ru

### **Tesunova Yulia Alexandrovna**

Postgraduate student at the Department of Philosophy  
and Sociology,  
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,  
Great Novgorod, RF  
E-mail: tesjuli\_sociologist@mail.ru

**НОВЕЙШИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ  
В ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СФЕРЕ  
В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

© 2026 Д.И. Спичева

*Национальный исследовательский Томский государственный университет*

---

В работе произведен социально-философский анализ новейших профессиональных компетенций в информационно-коммуникационной сфере на примере специалиста по рекламе и связям с общественностью, находящегося в авангарде трансформации всех сфер профессиональной деятельности в связи с заменой труда человека сервисами искусственного интеллекта. Раскрывается подход ИИ и взгляд человека на их роль в реализации этих компетенций.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, искусственный интеллект (ИИ), специалист по рекламе и связям с общественностью, рынок труда.

---

**Введение.** Быстрое развитие технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) оказывает существенное воздействие на рынок труда, предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке и квалификации работников. Для специалистов информационно-коммуникационной сферы, в т.ч. рекламы и связям с общественностью, ИИ-технологии являются и зоной ближайшего развития, и зоной риска. С одной стороны, ИИ значительно облегчает работу в этой сфере, помогая создавать персонализированный контент и анализировать большие объемы информации посредством автоматизированных систем мониторинга поведения потребителей, интересов общественности, тенденций рынка. Все это позволяет разрабатывать эффективные стратегии продвижения бренда и управления репутацией при значительном сокращении временных и финансовых затрат. С другой стороны, в связи с быстрым распространением ИИ-технологий специалисты по рекламе и связям с общественностью сталкиваются с серьезными вызовами: угроза утраты профессиональных навыков и вытеснения работников с рынка труда. В связи с этим осмысление роли ИИ в трансформации профессиональных компетенций актуально и для специалистов сферы рекламы и связей с общественностью, и для прогнозирования развития всей информационно-коммуникационной трудовой сферы. Более того, в условиях формирования новых профессиональных стандартов, постоянного обновления квалификационных требований к специалистам становятся востребованными научные исследования, направленные на выявление современных компетенций и разработку рекомендаций по повышению профессионального мастерства. «В настоящее время в мире происходит ускоренное внедрение технологических решений, разработанных на основе ИИ, в различные отрасли экономики и сферы общественных отношений. По оценкам экспертов, ожидается, что благодаря внедрению таких решений рост мировой экономики в 2024 году составит не менее 1 трлн. долларов» [1].

Противоречивые мнения по поводу ИИ как блага и как вреда для рынка труда в целом и отрасли рекламы и связей с общественностью в частности определяют проблему данного исследования, цель которого – социально-философский анализ

новейших компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью, находящегося в авангарде трансформации всех сфер профессиональной деятельности.

Современный научный дискурс по данной тематике представлен следующими работами: о применении ИИ в разных сферах жизнедеятельности, что «означает для человечества новый этап развития» [2, с. 42]; о том, что «неминуема трудовая деградация» [3, с. 37]; о рисках «утраты компетенций и целых профессий» [4, с. 131]; о внедрении ИИ во все сферы деятельности, что «может способствовать появлению новых, более творческих профессий и высококвалифицированных рабочих мест» [5, с. 193]; о завышенных ожиданиях от него и дороговизне его обслуживания [6]. Тем не менее, «...все развитые государства осознают, что цифровая экономика суть новый уклад жизни, новая основа для государственного управления, экономики, социальной сферы» [7, с. 115]. Данное исследование также учитывает работы, осмысляющие сущность ИИ как участника трудовых отношений: «Постчеловеческий субъект действует как относительная субъектность без начала и без конца: он представлен только своей неопределимостью и возможными вариантами собственной трансформации, через связи и взаимодействия с цифровыми технологиями, техникой и другими коммуникационными актантами» [8, с. 55]. «Сегодня становится популярным говорить не только о «постистории», но и о «постчеловеке» – существе принципиально нового типа... Радикальные трансформации человеческого тела, «роботизация человека», включая сознательное воздействие на нейронную сеть головного мозга, – все это уже перестало быть научной фантастикой» [9, с. 1069]. Интересно, как затрагиваются вопросы машинных, человеко-машинных и экологических взаимодействий у Э. Барковой [10], А. Корбуа [11], А. Воскуль [12] и др. Статья написана по итогам реализации проекта, поддержанного Фондом Потанина, который предусматривает переформатирование магистерской программы «Цифровой бренд-менеджмент» [13, с. 434]. Все эти работы, констатируя факт наличия ИИ в современном обществе, диктуют необходимость глубокого социально-философского анализа его присутствия на рынке труда, что можно сделать на примере новейших компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью, в профессиональной деятельности которого применение технологий ИИ – уже не прогноз, а данность.

Современный социально-философский анализ подразумевает осмысление общественных явлений в парадигме целостности изучения общества, рассмотрения социальных явлений в исторической перспективе, использования диалектического метода для выявления движущих сил общественного развития, основывается на принципах гуманизма и плюрализма. Все это определяет методологическую базу настоящего исследования, включающую в себя следующие научно-философские концепции. Философия холизма Х. Дрейфуса позволяет подчеркнуть важность целостного понимания контекста и опыта, необходимого для истинного сознания и разумности; это иллюстрирует нашу позицию относительно того, что ИИ – феномен социальной реальности, порожденный человеком, и не является самостоятельной единицей, его развитие опосредовано человеческим сознанием и волей. Идеи исторического развития Н. А. Бердяева помогают понять, как исторические события, культурные изменения, социальные условия влияют на подходы к созданию и развитию техники. Диалектический метод применительно к осмыслению ИИ во взглядах А. Дугина используется для выявления внутренних конфликтов и напряженностей, возникающих при попытке воспроизводства человеческих способностей средствами ИИ, влияющих на радикальные трансформации человеческой цивилизации, вызванные развитием цифровых технологий. В философско-культурной

парадигме гуманизма (З. Бауман) анализируется влияние информационных технологий и цифровой среды на человеческий опыт, подчеркивается опасность обезличивания и деперсонализации, которые возникают вместе с автоматизацией процессов. Философия Д. Рашкоффа, подчеркивая, что плюрализм поддерживает и укрепляет индивидуальную свободу, подводит к размышлениям о сложности и даже невозможности формализации поведения и принятия решений ИИ в условиях высокой неопределенности и риска, поэтому важно сохранять «человеческое измерение» действительности в век компьютеризации и автоматизации.

**Основная часть.** Из запроса в один из ИИ-сервисов о том, какими ИИ-технологиями должны владеть современные специалисты по рекламе и связям с общественностью, получаем такой результат: анализ больших данных, автоматизация маркетинга, генерация контента с использованием ИИ, прогностический анализ и предсказательная аналитика, использование ИИ в управлении репутацией. Использование сервисов анализа больших данных (Yandex Metrika) на основе ИИ позволяет специалистам по рекламе и связям с общественностью собирать огромный объем информации о поведении пользователей, предпочтениях клиентов и эффективности рекламных кампаний и коммуникаций. Автоматизация маркетинга с помощью сервисов UniSender, Битрикс24, SmartSend и др. помогает специалистам по рекламе и связям с общественностью управлять клиентскими базами, сегментировать аудиторию, персонализировать коммуникации. GigaChat, YandexGPT, Mi Engine и др. способны генерировать качественный вербальный и визуальный контент. Например, алгоритмы могут писать посты в социальных сетях, письма клиентам и даже создавать видеоролики. Сервисы Predictive Insights, Yandex Cloud ML Platform и др. позволяют производить прогностический анализ и предсказательную аналитику, они учитывают исторические данные для прогнозирования поведения аудитории, оценки рисков и планирования будущих действий, помогают лучше понимать потребности общественности и заранее реагировать на изменения рынка. Мониторинг репутации бренда стал важной компетентностью специалиста по рекламе и связям с общественностью. Технологии ИИ (YouScan, Socialbakers и др.) позволяют отслеживать упоминания бренда в интернете, анализировать эмоции и настроение сообщений, быстро обнаруживать негативные отзывы и оперативно реагировать на кризисные ситуации. Именно относительно вышеперечисленных компетенций произведен социально-философский анализ с применением пяти принципов: целостности, историзма, диалектики, гуманизма, плюрализма. Кроме того, проведен сравнительный анализ взгляда ИИ и человека на их роль в реализации этих компетенций.

Исходя из философского принципа целостности в рамках данного социально-философского анализа ключевых профессиональных компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью в современную эпоху человеческое сознание и ИИ рассматриваются как взаимодополняющие феномены. При анализе больших данных человек способен воспринять целое и раскрыть его глубинные смыслы на основе экономических, политических, культурных, моральных и духовных ценностей, что в профессиональной сфере рекламы и связей с общественностью влияет на восприятие продуктов и услуг; решения об их приобретении зависят от субъективных представлений человека. Именно человеческий опыт и интуиция способны оценить нюансы и контексты, распознать эмоции и культурные различия, уловить тонкие оттенки действительности, недоступные механическим алгоритмам, поскольку «мы непосредственно взаимодействуем с миром и другими людьми, для нас не существует находящихся в сознании посредников – репрезентаций» [14, с. 157]. Человеческое вмешательство

требуется и в политические аспекты свободы слова и цензуры. Прогнозирование последствий рекламной деятельности требует присутствия высококвалифицированного эксперта-человека. Самое главное – человек определяет стратегические цели и управляет процессом принятия решений. В отличие от человека ИИ не обладает собственным мировоззрением и системой ценностей, но быстро и точно перерабатывает большие объемы информации, что снижает издержки, повышает эффективность рекламы, сокращает себестоимость контента и ускоряет его выпуск. ИИ может унифицировать культурные особенности и нарушать моральные нормы, поэтому его включение в анализ больших данных должно оставаться за пределами определения правил игры «Продавец – покупатель» и защиты прав потребителей. Оптимальное решение задачи анализа больших данных достигается через интеграцию способностей человека и ИИ, их совместные усилия позволяют своевременно реагировать на изменения рынка.

Применение исторического принципа к анализу профессиональных компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью обращает внимание на динамику развития этой отрасли и роль как человека, так и ИИ на каждом этапе эволюции: от личного контакта продавцов с покупателями, простых объявлений и прямого распространения продукции до сложной теории и практики, использующей цифровые технологии и ИИ. Произошла эволюция генерации контента от простых алгоритмов создания заголовков до сочинения полноценных произведений. При этом осталась необходимость проверки фактов и стилистической коррекции ИИ-контента, человек остается ответственным за эксклюзив и проверку на плагиат, человеческая интуиция и эмоциональное переживание могут улучшить прогнозы ИИ, возросла роль человека как куратора и руководителя. При этом следует принять, что ИИ делает прогностику более точной и надежной, умеет разрабатывать персонифицированные стратегии взаимодействия с потребителями. Одна из базовых трудовых функций специалиста по рекламе и связям с общественностью – управление репутацией бренда – сейчас тоже перешла в цифру, став доступной для массовой аудитории. Благодаря развитию ИИ машины могут анализировать большие объемы данных, составлять портреты аудитории и предлагать персонифицированные стратегии воздействия на определенную социальную группу для создания желаемой репутации. Это существенно увеличило эффективность управления репутацией бренда и сократило расходы на персонал. Вместе с тем возросла роль человека в качестве куратора и руководителя, определяющего цели и задачи процесса. В этом смысле история развития ИИ воспринимается в общем контексте технического прогресса, когда «техника дает человеку чувство страшного могущества, и она есть порождение воли к могуществу и к экспансии... Тогда старый органический порядок рушится и неизбежна новая форма организации, которая дается техникой. Бесспорно, эта новая форма массовой организации жизни, эта «технизация» жизни разрушает красоту старой культуры, старого быта. Массовая техническая организация жизни уничтожает всякую индивидуализацию, всякое своеобразие и оригинальность, все делается безлично-массовым, лишенным образа. Производство в эту эпоху массовое и анонимное» [15, с. 255]. И только человек способен создавать что-то по-настоящему новое и уникальное.

Применяя диалектический метод, мы приходим к выводу, что противоположности – человеческий ум и ИИ – представляют собой два полюса единого целого, движущего прогресс анализа больших данных и других компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью. Противоречивость, присущая этому процессу, выражается в дуальности человеческой способности к творческому созиданию и свободе мысли, с одной стороны, и объективной точности, быстроте и надежности механизмов ИИ – с

другой. Человек выступает как субъект творческого начала, обладающий уникальным даром проникновения в суть вещей, схватывания внутреннего смысла и качественного осмысления явлений. Но именно машина обеспечивает необходимый уровень количественного анализа, упорядочивания фактов и извлечения скрытой структуры из хаоса информации. Диалектика компетенции прогностического анализа заключается и в следующем противоречии. С одной стороны, предсказательная аналитика позволяет заблаговременно подготовиться к неблагоприятным сценариям и воспользоваться выгодными возможностями; с другой, она может способствовать сбыванию прогнозов, с чем связано опасение потери свободы воли человека. Риски связаны также с тем, что действующая система управления репутацией неадекватна современным вызовам и требованиям уже потому, что существуют многочисленные конфликты и столкновения интересов, мешающие успешному выполнению задач, что связано с огромными возможностями ИИ по генерации фейковой информации. ИИ способен создавать иллюзии реальности, и этой способностью его наделил человек по своему подобию. Дело в том, что ИИ ориентируется не на рационально-логические формы человеческого поведения, а именно на языковые. «По сути, ему разрешили врать, ошибаться и делать выводы на основе имеющихся предпосылок. Например, если какая-то книга находится в платном доступе, ИИ не станет за нее платить. Вместо этого, основываясь на оглавлении или названии, он попытается воспроизвести содержание... И это абсолютно нормально, ведь именно так мыслят и говорят обычные люди» [16]. Возможное решение этой проблемы – переход к интерактивному режиму, где участники процесса получают возможность влиять на формирование репутации. Противоположности рождают движение, становление и развитие, благодаря чему возникает новая реальность: качественно более высокий уровень деятельности специалиста по рекламе и связям с общественностью. Диалектическое разрешение конфликта осуществляется путем синтеза, соединяющего оба аспекта в одно гармонически организованное целое, способствующее поступательному развитию информационно-коммуникационной сферы труда.

Гуманистический подход к анализу компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью акцентирует внимание на таких преимуществах человеческого интеллекта, как умение определять приоритеты, выстраивая стратегию анализа данных, основываясь на интуиции, опыте, знаниях; возможность учитывать многообразие мнений и взглядов, интегрируя их в единый контекст анализа; способность принимать обоснованные решения, направленные на удовлетворение потребностей общественности. Использование возможностей ИИ по автоматизации и повышению производительности в рекламной и PR-деятельности порождает серьезные этические и правовые вопросы, касающиеся конфиденциальности данных, ответственности за принятые решения и возможных негативных последствий. Применение гуманистического подхода в анализе больших данных показывает, что решающую роль играет сочетание творческих способностей человека и технического потенциала ИИ. Автоматизация сферы рекламы и связей с общественностью посредством ИИ несет риски дегуманизации процесса взаимодействия с потребителем. Когда решения принимаются исключительно на основании анализа данных, тогда не учитываются индивидуальные переживания, эмоции и творческие озарения. Без участия человеческого опыта существует опасность превращения потребителя лишь в объект статистики, обезличенного участника рынка, лишенного права голоса и уникального опыта восприятия продукта. Идеи гуманизма в осмыслении отношений между человеком и ИИ при прогнозировании событий, с одной стороны, оправдывают применение ИИ, т.к. это облегчает работу специалистов и повышает точность

прогнозов. С другой стороны, рост влияния ИИ поднимает вопросы о защите частной жизни, безопасности и демократических правах граждан. Критики отмечают, что чрезмерное увлечение прогностикой чревато ошибочными выводами и необоснованными действиями. Человек должен выступить защитником гуманных ценностей, оберегая общество от опасных экспериментов и злоупотреблений властью. Только человек способен поставить преграду неоправданному вмешательству в личную жизнь и обеспечить защиту слабых и уязвимых членов общества. Без контроля со стороны человека ИИ легко превратится в орудие манипуляции и принуждения. ИИ предоставляет неограниченные возможности для совершенствования управления репутацией, предоставляя мощные инструменты для анализа данных и прогнозирования событий. Однако без контроля со стороны человека ИИ может превратиться в оружие пропаганды и манипуляции, исходя из его беспрецедентных возможностей по конструированию картины мира и быстрому ее распространению в массовом сознании в силу его высокой скорости и широкого охвата аудитории. В реализации этой функции контроля заключается гуманистическая позиция человека. Как подчеркивает З. Бауман, в эпоху «текущей современности» главным «должно быть продвижение автономии и свободы» [17, р. 213]); следовательно, главным человеческим качеством должна стать ответственность за придание формы этой «текущей современности», что метафорически подчеркивает главенствующую роль человека в создании той формы современности, которую он для себя определяет.

Плюрализм в отношении профессиональных компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью проявляется в том, что, признавая разнообразие точек зрения, мы получаем возможность всесторонне исследовать объект изучения, минимизируя вероятность ошибок и односторонних выводов. Роль человека здесь заключается в выработке теоретических концепций и исследовательских подходов и проявляется в гибкости мышления, способности переосмысливать существующие теории и практики, готовности к экспериментированию и поиску нестандартных решений, уважении к мнению коллег и готовности вести конструктивный диалог. Однако применение плюралистического подхода человеком ограничено рамками личного опыта и доступностью информации. Применение алгоритмов машинного обучения и глубоких нейронных сетей позволяет ИИ осуществлять быстрое выявление тенденций и закономерностей, скрытых в огромном объеме информации. Высокая скорость обработки данных и возможность одновременного анализа множества источников, объективность и независимость от личностных предпочтений исследователей, возможность автоматического выявления новых типов взаимосвязей и структур позволяет ИИ стать незаменимым помощником человека. При этом он не способен проявлять творческое начало, предлагать оригинальные идеи; имеет ограниченный диапазон применяемых методов и алгоритмов, трудности с формированием комплексной картины изучаемого феномена, выходящей за пределы непосредственного анализа данных. Творчество ИИ носит механический характер и редко достигает уровня настоящего искусства. ИИ может подражать стилю, но не способен породить новую форму или жанр. Плюрализм в вопросах рекламы и связей с общественностью ставит перед ИИ особые задачи. Он должен научиться учитывать разнообразие подходов и мнений ученых и практиков, работающих в смежных дисциплинах. Соблюдение этого принципа в интеграции человека и машины позволит преодолеть разногласия между различными группами и школами, ведущими исследования в области управления репутацией. Разрешить это разногласие можно путем переговоров и выработки единого стандарта, устраивающего всех участников

процесса, которым может управлять только человек, а ИИ-технологии позволяют привлечь к этой дискуссии большое количество участников. Здесь важно сохранить способность человека к множественному выбору и не поддаваться искушению перейти к более простому дискретному выбору компьютерного двоичного кода, о котором писал Д. Рашкофф: «Наш выбор сужает наш мир, поскольку при переводе в двоичный код теряется бесконечность возможностей» [18, р. 54]. Интеграция способностей человека с его креативностью и интуицией и технических возможностей ИИ, связанных с масштабируемостью и объективностью, – ключ к успешному развитию профессиональной деятельности в информационно-коммуникационной сфере.

**Заключение.** Социально-философский анализ позволил осмыслить суть новейших компетенций специалиста по рекламе и связям с общественностью, находящегося в авангарде трансформации всех сфер профессиональной деятельности в связи с приходом ИИ на рынок труда. Главный вывод заключается в том, что ИИ не может быть самостоятельным субъектом трудовых отношений и развиваться автономно от человека, поскольку его применение в профессиональной деятельности не исключает, а даже требует участия человека. Это касается определения целей, интерпретации результатов, учета контекста и внешних условий, регулирования деятельности исходя из этических соображений, проявления креативности и нестандартных подходов, выходящих за пределы заложенных в сервисах алгоритмов, проявления эмоционального интеллекта, подстройки под новые задачи, адаптации моделей ИИ, принятия решений с учетом рисков и последствий. При генерации контента с использованием ИИ только человек может сформулировать общую концепцию, учесть индивидуальные предпочтения, как минимум – заложить в ИИ-модель культурные и национальные особенности той или иной социальной группы. Наконец, только человек утверждает готовый контент и оценивает его соответствие критериям качества. Без понимания предмета исследования ИИ не может формулировать гипотезы, самостоятельно определять, что изучать; т.е. выбор методов и моделей требует человеческого опыта и качественного анализа. Прерогативой человека также является учет непредсказуемых факторов, принятие окончательного решения, постоянная калибровка и тестирование алгоритмов в прогностическом анализе и предсказательной аналитике. Роль человека важна и в управлении репутацией. Так, его опыт и интуиция востребованы для глубокого понимания рынка, выбора и установки ценностей. Без участия человека невозможно и урегулирование кризисных ситуаций. Связь с клиентами и партнерами требует человеческого эмоционального интеллекта и навыков коммуникатора. Но, понимая превосходящие человека технические возможности ИИ, без владения инструментами на основе ИИ-технологий сегодня невозможно осуществлять как деятельность специалиста по рекламе и связям с общественностью, так и любую другую профессиональную деятельность в информационно-коммуникационной сфере.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 15.02.2024 № 124) // СПС «Консультант Плюс».
2. Кузовкова Т. А., Шаравова М. М., Катунин Д. А. Анализ перспектив развития искусственного интеллекта // Экономика и качество систем связи. – 2024. – № 1. – С. 41-47.
3. Лексин В. Н. Человек на рынке искусственного интеллекта // Свободная мысль. – 2020. – №3 (1681). – С. 29-44.
4. Коповой А. С. Искусственный интеллект (ии) в профессиональном образовании / А. С. Коповой, В. М. Смирнов // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 129-132. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-129-132. – EDN VDPLGW.

5. Матвеева Т. П., Сенина Т. А. Искусственный интеллект на рынке труда // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2023. – № 3. – С. 191-193.
6. Слицкая А. Е. Применение искусственного интеллекта в маркетинге // Практический маркетинг. – 2023. – № 12. – С. 77-80.
7. Лескина Э. И. Искусственный интеллект в сфере труда // Российское право: образование, практика, наука. – 2020. – № 4. – С. 111-117.
8. Деникин А. А. Философские основания постчеловеческой коммуникативистики // Сибирский философский журнал. – 2024. – № 22(1). – С. 52-69.
9. Боков Г. Е., Чапны Е. В. Экспериментальная философия и когнитивная наука в контексте осмысления гибридного интеллекта: философско-антропологический аспект // Вестник РУДН. Серия: Философия. – 2024. – № 4. – С. 1067-1085.
10. Баркова Э. В. Брак человека с роботом как проблема коммуникативистики // Коммуникативные стратегии информационного общества: Тр. XI Междунар. науч.-теор. конф. СПб.: Политех-Пресс, 2019. – С. 50-52.
11. Корбут А. М. «Простите, я никак не могу понять»: способы реагирования на непонимание во взаимодействии человека и робота // Laboratorium: Журн. социал. исслед. – 2018. – Т. 10. – № 3. – С. 57-78.
12. Voskuhl A. Humans, machines, and conversations: An ethnographic study of the making of automatic speech recognition technologies // Social Studies of Science. – 2004. – Vol. 34. No. 3. – P. 93-421.
13. Спичева Д. И. Технологии искусственного интеллекта в помощь магистранту. Опыт реализации проекта, поддержанного БФ В. Потанина // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2025): сборник статей VI Международной научно-практической конференции, 13-14 ноября 2025 г. – М.: МГППУ, 2025. – С. 430-440.
14. Михайлов Б. В. Интервью с американским философом и специалистом по проблемам искусственного интеллекта проф. Хьюбертом Дрейфусом // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1998. – № 1. – С. 163-170.
15. Бердяев Н. А. Человек и машина (проблема социологии и метафизики техники) (извлечение) // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2022. – № 4 (92). – С. 246-256.
16. Дугин А. Человеческий интеллект тоже во многом искусственный / А. Дугин. – URL: <https://izborsk-club.ru/27588> 21.11.2025 (дата обращения 12.12.2025).
17. Bauman Z. Liquid Modernity. Malden, MA: Polity Press, 2000.
18. Rushkoff D. Program or be programmed Ten Commands for a Digital Age. – New York: OR Books, 2010.

## REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 490 dated 10.10.2019 On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation (As amended by Decree of the President of the Russian Federation No. 124 dated 15.02.2024) // SPS Consultant Plus.
2. Kuzovkova ,T.A., Sharavova, M.M. & Katunin, D.A. (2024) [Analysis of the Prospects for the Development of Artificial Intelligence]. *Ekonomika i kachestvo sistem svyazi = Economics and Quality of Communication Systems*. 1, 41-47. (In Russian).
3. Leksin, V. N. (2020) [The Human in the Artificial Intelligence Market]. *Svobodnaya mysl' = Free thought*. 3 (1681), 29-44. (In Russian).
4. Kopovoy, A.S. & Smirnov V.M. (2025) [Artificial Intelligence (AI) in Professional Education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, and Education*. 4 (113), 129-132, doi: 10.24412/1991-5497-2025-4113-129-132. – EDN VDPLGW. (In Russian).
5. Matveeva, T. P. & Senina T.A. (2023) [Artificial Intelligence in the Labor Market]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Social Sciences, and Economics*. 3, 191-193. (In Russian).
6. Slitskaya, A.E. (2023) [Application of Artificial Intelligence in Marketing]. *Prakticheskij marketing = Practical Marketing*. 12, 77-80. (In Russian).
7. Leskina, E.I. (2020) [Artificial Intelligence in the Labor Sphere]. *Rossijskoe pravo: obrazovanie, praktika, nauka = Russian Law: Education, Practice, Science*. 4, 111-117. (In Russian).
8. Denikin, A.A. (2024) [Philosophical Foundations of Posthuman Communication Studies]. *Sibirskij filosofskij zhurnal = Siberian Philosophical Journal*. 22(1), 52-69. (In Russian).
9. Bokov, G.E. & Chapny, E.V. (2024) [Experimental Philosophy and Cognitive Science in the Context of Understanding Hybrid Intelligence: A Philosophical and Anthropological Aspect]. *Vestnik RUDN. Seriya: Filosofiya = Bulletin of RUDN. Series: Philosophy*. 4, 1067-1085. (In Russian).

10. Barkova, E.V. (2019) [Marriage between a Human and a Robot as a Problem of Communicative Studies]. *Communicative Strategies of the Information Society: Proceedings of the 11th International Scientific and Theoretical Conference, 25-26 October 2019, St. Petersburg, Russia*. St. Petersburg, Politech-Press. Pp. 50-52. (In Russian).
11. Korbut, A. M. (2018) ["I'm sorry, I can't understand it at all": Ways of Responding to Misunderstanding in Human-Robot Interaction]. *Laboratorium: Zhurn. social. Issled.* = *Laboratorium: Journal of Social Research*. 3, 57-78. (In Russian).
12. Voskuhl, A. (2004). Humans, machines, and conversations: An ethnographic study of the making of automatic speech recognition technologies. *Social Studies of Science*. 34 (3), 93-421.
13. Spicheva, D. I. (2025) [Artificial intelligence technologies to help undergraduates. Experience in implementing a project supported by Potanin's Charitable Fund]. *Digital Humanities and technologies in education (DHTE 2025): Collection of articles of the VI International Scientific and Practical Conference, 13-14 November 2025, Moscow, Russia*. Moscow, MGPPU. Pp. 430-440. (In Russian).
14. Mikhailov, B.V. (1998) [Interview with American philosopher and expert on artificial intelligence problems Prof. Hubert Dreyfus]. *Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda = Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation*. 1, 163-170. (In Russian).
15. Berdyaev, N. A. (2022) [Man and the Machine (The Problem of Sociology and Metaphysics of Technology) (extract)]. *Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina = Bulletin of the Kutafin University*. 4 (92), 246-256. (In Russian).
16. Dugin, A. (2025) Human Intelligence is Also Artificial in Many Ways. *Izborskij klub = Izborsk Club*. Retrieved from: <https://izborsk-club.ru/27588> (date of application: 12.12.2025). (In Russian).
17. Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Malden, MA, Polity Press, 228 p.
18. Rushkoff, D. (2010) *Program or be programmed Ten Commands for a Digital Age*. New York, OR Books, 149 p.

#### THE LATEST PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE INFORMATION AND COMMUNICATION SPHERE IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES: A SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS

*D. I. Spicheva*

The paper provides a socio-philosophical analysis of the latest professional competencies in the information and communication sphere, using the example of an advertising and public relations specialist who is at the forefront of the transformation of all professional fields due to the replacement of human labor with artificial intelligence services. The paper explores the AI approach and the human perspective on their role in the implementation of these competencies.

**Key words:** professional competencies, artificial intelligence (AI), advertising and public relations specialist, the labor market.

*Поступила в редакцию 26.12. 2025 г.*

**Спичева Дина Ивановна**

Кандидат философских наук, доцент,  
Национальный исследовательский Томский  
государственный университет, Томск, РФ.  
E-mail: [specheva@mail.ru](mailto:specheva@mail.ru)

**Spicheva Dina Ivanovna**

Candidate of Philosophical Sciences;  
Associate Professor,  
Tomsk State University, Tomsk, RF.  
E-mail: [spicheva@mail.ru](mailto:spicheva@mail.ru)

## ПЕДАГОГИКА

---



УДК: 81`243

DOI: 10.5281/zenodo.19700226

EDN: GLSOBL

### МОДЕЛЬ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ ПО РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛИБРЕТТО МЮЗИКЛА «АННА КАРЕНИНА»

© 2026 *А.А. Акулов*

*ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»*

---

Статья посвящена разработке профессионально ориентированной модели урока по русскому языку как иностранному (РКИ) на материале мультимодального текста мюзикла «Анна Каренина» в его соотношении с одноименным романом Л.Н. Толстого. Методика базируется на синтезе принципа театрализации и кросс-семиотического контент-анализа, выявляющего смысловые центры либретто и текста-источника. Предлагаются предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания, обеспечивающие переход от аналитического осмысления художественного текста к его творческой интерпретации и к порождению обучающимися собственных речевых продуктов.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный (РКИ), театрализация, мюзикл, кросс-коды, социокультурная компетенция.

---

**Введение.** Анализ современной лингводидактики показывает устойчивую тенденцию к специализации, что находит отражение в развитии методик профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Данное направление предполагает адаптацию языкового материала к конкретной профессиональной области, переосмысление целей и содержания обучения с учетом специфики сферы деятельности. Большой научный интерес представляет обучение представителей театральной сферы, для которых язык является не просто средством общения, а основным инструментом творческой деятельности.

Особая целевая аудитория – сценаристы, режиссеры, актеры, студенты, драматурги, театроведы – формирует свой образовательный запрос: их потребности выходят за рамки формирования речевого общения и предполагают развитие социокультурной компетенции, появление «вторичной языковой личности» [5, с. 192], способной к восприятию, анализу и порождению сложных художественных текстов, пониманию культурных кодов и имплицитных смыслов, осознанному использованию интонационных и стилистических конструкций. Для этой категории обучающихся принципиально важным становится знакомство с живой идиоматикой языка и его актуальными процессами, с культурой современной России. Таким образом, обучение базируется на **коммуникативном методе**, главенствующем в методике преподавания РКИ в последние годы. По мнению одного из его создателей Е.И. Пассова, коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса [9, с. 34]. Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, так как для решения задач в ситуациях «социального взаимодействия» общение осуществляется посредством «речевой деятельности» (И.А. Зимняя [3], Г.А. Китайгородская [4], А.А. Леонтьев [7]).

При этом практическая цель изучения языка может достигаться посредством **театрализации** – обучения через театральную игру. Высоко мотивированная игровая

деятельность, протекающая в обстановке непосредственного общения, становится основной формой реализации учебного процесса [4, с. 153]. Театрализация имеет много преимуществ, в том числе она дает возможность создавать учебные речевые ситуации, схожие с реальными условиями общения. Она может реализовываться как часть урока (например, использование фрагмента текста), как часть программы при преподавании литературы, как работа театральной студии (регулярная внеурочная деятельность), как организация форум-театров или дискуссионных клубов [1, с. 1].

**Текст**, в том числе песенный, в преподавании РКИ становится одним из основных средств обучения. Потенциал аутентичных художественных текстов в обучении иностранным языкам общепризнан, эти тексты активно используются для создания заданий и целых курсов [6, с. 432]. Однако тексты **мюзикла**, основанного на произведении русской литературы, остаются недостаточно изучены в контексте обучения РКИ. Между тем либретто является ценным дидактическим ресурсом, поскольку органично синтезирует несколько ключевых аспектов: драматургическую основу с выстроенным конфликтом и системой персонажей; поэтическое слово с богатой образностью и ритмической организацией; музыкально-сценическую природу. Работа с либретто мюзикла позволяет комплексно решать лингвистические и социокультурные задачи.

Ключевым дидактическим преимуществом мюзикла является его поликодовость. В отличие от первоисточника (литературного произведения) он существует и может быть предъявлен обучающимся в нескольких модальностях (аудиовизуальная, аудиальная, текстовая), каждая из которых активирует разные каналы восприятия для взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Вербальный компонент мюзикла неразрывно связан с музыкальным и визуальным, что создает условия для целостного усвоения языка и культуры, для сопоставления либретто с текстом-основой через анализ семиотических **кросс-кодов** [2, с. 61] – принципов перекодировки информации, связывающих текстовый, музыкальный и визуальный коды мюзикла с первоисточником.

**Разработка модели урока.** Методика основывается как на системе кросс-кодов, разработанной применительно для лингвопоэтического анализа художественного текста О.И. Северской [10, с. 250], так и на активно применяемом в преподавании РКИ методе театрализации (исследования И.А. Лешутиной [8], Е.А. Хамраевой [13] и др.), т.е. использовании театральных технологий в преподавании РКИ (с опорой на интенсивные методы обучения языку [12, с. 14], прежде всего на методе активизации резервных возможностей человека Г.А. Китайгородской [4, с. 12], где игра является системообразующим элементом, снимающим психологические барьеры и моделирующим ситуации естественного общения).

Предлагаемая модель занятия рассчитана на изучение языка специальности обучающимися уровня В2 и выше (специалистами театральной сферы, в том числе студентами профильных учебных заведений); кроме того, модель может быть применима в неспециализированных группах уровня С1 и выше, или в группах, изучающих русский язык как неродной (РКН).

Модель построена на материале текста Арии Распорядителя из мюзикла «Анна Каренина» (автор либретто Ю. Ким). Данный текст представляет собой аллегорическое размышление о жизни как о железнодорожном путешествии, сочетающее философскую рефлексию с элементами официального объявления. Приведем фрагмент арии, полный текст которой будет рассмотрен на занятии (полужирным выделены ключевые для семантизации текста строки): *«Мы пассажиры, наша задача – // Занять лучшее,*

*получие места // И ехать, ехать подольше, подальше // Туда куда-то, куда-то туда. // Мы пассажиры, вагон за вагоном // Неторопливо считаем года. // По перегонам, долинам и склонам // Наш поезд едет куда-то туда. // И на всем протяжении пути // мы хотим, мы должны обрести // счастье, счастье! // Кого-то поезд возит по кругу, // А кто-то сходит с него навсегда. // Господа проезжие, заслушайте объявление: // Независимо от войн и реформ // Соблюдайте правила дорожного движения, // Берегитесь высоких платформ. // Не ходи туда, не ходи сюда, // Не сходи с ума, не сходи // Никогда не ходи по путям».*

Кросс-код *распоряжения* объясняет решение либреттиста создать персонаж, которого нет у Л.Н. Толстого: по сути он представляет всех *распоряжающихся* и отдающих *распоряжения* в романе, появляясь во всех ключевых сценах мюзикла. По данным Национального корпуса русского языка, в первоисточнике содержится 16 употреблений глаголов *распоряжаться/распорядиться* и 18 всевозможных *распоряжений*. Кроме того, в кульминационной сцене романной фабулы, в сцене скачек, появляются «знающие все подробности <...> *распорядители предстоящего сражения*». Распорядитель в мюзикле, можно сказать, передает авторский голос [2, с. 63].

Модель реализуется в рамках трех взаимосвязанных этапов: предтекстового (мотивационно-подготовительного), текстового (аналитического) и послетекстового (интерпретационно-продуктивного). Каждый этап решает свои задачи, обеспечивая поступательное движение от пассивного восприятия к активному творческому действию.

**Виды заданий (обязательны на каждом этапе):** *ассоциативно-прогностические* (работа с ключевыми образами, аудиовизуальным рядом – видеокadreм или фото – с прогнозированием сюжета и пафоса); *лексико-грамматические* (задания на семантизацию и отработку новой лексики, грамматики, фонетики, синтаксиса); *культурологически ориентированные* (культурологический или литературоведческий комментарий об авторе, эпохе, культурном контексте, особенностях произведения-первоисточника, ключевых концептах, важных для понимания текста мюзикла; задания, основанные на принципе театрализации, необходимые непосредственно для специалистов театральной сферы); *коммуникативные* (работа в паре, обсуждение в группе, дискуссия в формате «аквариум» вокруг проблемного вопроса урока, вопрос-ответ, дебаты и др.); *творческие* (креативные задания, ориентированные на театральную сферу: мини-постановка, написание эссе, жанровые трансформации, дополнения и др.).

**Предтекстовый этап** направлен на активизацию фоновых знаний, снятие потенциальных лексико-грамматических трудностей, создание мотивационной установки на восприятие текста и на общение на изучаемом языке.

Предлагаемые упражнения (2-3 упражнения на выбор, 15-20 минут на этап):

- «*Эмоциональная настройка*». Преподаватель демонстрирует кадр/фото из мюзикла, созвучный пафосу текста арии (например, образ Распорядителя на железной дороге), и задает вводный вопрос группе: «Какое настроение передает этот образ?».

- «*Мозговой штурм*». Обучающимся предлагается составить ассоциативный ряд к ключевому слову текста арии «ПУТЬ» – не менее 8-10 слов (*дорога, цель, движение, путешествие, выбор, направление, препятствие, конец* и др.). Затем с помощью преподавателя студенты добавляют важные для последующего анализа текста лексемы. Это задание актуализирует лексико-семантическое поле «ПУТЬ» и подготавливает студентов к анализу текста.

• *Составление фрейма.* Преподаватель раздает студентам карточки с лексическими единицами, относящимися к тематической группе «ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА». Задача (индивидуально или в группах) – сгруппировать их по заданным категориям:

- *Персоналии/субъекты:* пассажир, кондуктор, машинист, попутчик.
- *Объекты/локации:* вагон, платформа, путь, перегон, тоннель, расписание.
- *Действия/процессы:* отправляться, следовать, делать пересадку, остановку, сходить, объявлять.
- *Документы/атрибуты:* билет (обратный/в один конец), багаж и т.д.

После этого учащиеся составляют предложения, комбинируя слова из разных категорий, описывающие типичную ситуацию, которая может возникнуть в пути. Затем разыгрывают небольшой диалог в парах, используя изученную лексику. Пример учебного диалога (можно придумать свой или добавить этот):

— Здравствуйте! Извините, вы не подскажете, откуда *отправляется поезд* в Санкт-Петербург? Я приехал из [страна студента], первый раз еду так *далеко*, боюсь *пойти не туда*.

— Добрый день! С третьей *платформы*, *поедет неторопливо* – со всеми *остановками*. Будьте *осторожнее*, не *сходите с платформы на пути*, *соблюдайте правила дорожного движения*.

— Спасибо! Люблю ездить *подольше и подальше*, смотреть на поля, *склоны и долины*, но от такого количества *пассажиров* можно *сойти с ума* – все *куда-то* идут.

— Да, все *куда-то спешат, туда-сюда, по кругу*. Кажется, это Ваш *поезд прибывает*. *Проходите* в свой вагон, а то *все хорошие места займут*.

— Какое *счастье!* Благодарю Вас. *Хорошей поездки!*

— Взаимно! *Счастливого пути!*

• *Отработка грамматической конструкции*, которая будет ключевой в тексте (в случае арии Распорядителя – императив).

– Вставьте нужную форму глагола: «\_\_\_\_\_ (*соблюдать*) *правила*» → «*соблюдайте*».

– Сортировка: группе раздают список всех глаголов из текста; студенты делят их на две колонки: императив (приказ) и другие формы (*соблюдайте, берегитесь, не ходите, хотим, должны, едем*).

– Преподаватель дает карточки с формой императива и его функцией: *Выходите на платформу.* (*нейтральный приказ*). *Немедленно выходите на платформу!* (*жесткий приказ*). *Не выходите на платформу.* (*запрет*). Обсуждение: в какой ситуации и кто (друг, начальник, незнакомец) так говорит? Какая появляется смысловая разница?

• *Градуирование концепта «Правило».* Обучающимся предлагается шкала оценки «правила» от «рекомендации» до «запрета». Их задача – расположить на этой шкале соответствующие слова и выражения (например, *рекомендация, мораль, норма, инструкция, требование, закон, запрет, можно, нельзя*), обосновав свой выбор. Обсуждение фокусируется на том, как меняется сила воздействия и степень ограничений в зависимости от выбранного слова.

• *Прогностический анализ заголовка.* Обучающиеся видят заголовок «*Ария Распорядителя*». Исходя из профессиональных знаний, они анализируют каждый компонент: жанр арии (предполагающий сольное исполнение, эмоциональную насыщенность), образ распорядителя (его функцию: контролер, диктор, администратор;

социальную роль: представитель власти, устанавливающий порядок); возможную интонацию (официальная, императивная, возможно, ироничная).

• *Подготовка к работе с текстом.* ОБЯЗАТЕЛЬНО К ВЫПОЛНЕНИЮ. Преподаватель в формате «вопрос-ответ» или в свободной форме заостряет внимание на важных для понимания текста мюзикла деталях романа-первоисточника (железная дорога в судьбе главной героини – от случайной встречи с Вронским до трагической развязки, символизм пути, образ персонажа Распорядителя, кросс-код *распоряжения*).

• *Формулировка проблемного вопроса урока.* ИДЕТ В СВЯЗКЕ С ПРОШЛЫМ ЗАДАНИЕМ. Группа (на основе подсказок преподавателя из прошлого задания) составляет проблемный вопрос темы урока, на который предстоит ответить во время анализа текста (рефлексия). Это должна быть командная работа, а вопрос должен быть связан с предметным интересом студентов (например, «Возможно ли построить свой путь, или все предначертано судьбой?», или «Какой профессиональный путь вы рассматриваете для себя и почему?»).

*Текстовый этап* направлен на организацию глубокого, многократного и разноаспектного взаимодействия с аутентичным материалом. Его цель – провести анализ текста арии различными способами с учетом мультимодальности мюзикла.

Предлагаемые упражнения (2-3 упражнения на выбор, целесообразнее использовать хотя бы одно задание по каждому виду речевой деятельности, 40-45 минут на этап):

• *Аудирование*

– *Первое знакомство с текстом:* Обучающиеся слушают аудиозапись/видеозапись арии (или ее фрагмента) и заполняют пропущенные ключевые слова в выданном преподавателем тексте (задание на восстановление). Фокус – на общее понимание и эмоциональный тон.

– *Перцептивное аудирование с фокусировкой.* Студенты получают задание сконцентрироваться на одном из аспектов по выбору: а) только на музыке и ритме, описывая создаваемое настроение; б) только на интонации голоса, определяя характер персонажа; в) на общем впечатлении, фиксируя образы или средства художественной выразительности языка (тропы и стилистические фигуры). После прослушивания происходит обмен впечатлениями (в парах либо с преподавателем), создается полифоничная картина восприятия.

• *Чтение:*

– *Изучающее чтение.* Студенты читают материал (текст арии) один раз (самостоятельно, в парах или вслух по очереди), а преподаватель направляет процесс с помощью вопросов, проверяя понимание текста и помогая разобраться в ключевых моментах содержания.

– *Чтение полного текста. Задания (1-2 на выбор):* Найдите все глаголы-императивы, выражающие желание, намерение, решение, и обсудите, как меняется их семантика. Выделите выразительные средства в тексте. Каковы их функции? Проанализируйте, как синтаксис передает состояние персонажа и т.д.

– *Выразительное чтение-инсценировка.* Учащиеся готовят небольшую постановку с чтением арии или ее фрагмента (мимика, жест, расположение в пространстве). Задача – передать эмоцию и подтекст, а не просто выучить слова.

– *«Читаем по ролям».* Учащиеся разбиваются на группы. Каждая группа получает задание прочитать один и тот же фрагмент, но от имени разных «внутренних голосов» или интерпретаций Распорядителя: а) как бездушный

«автомат», б) как заботливый, но строгий отец, в) как циничный и уставший надзиратель, г) как зловещий голос судьбы. Также можно тренировать разное интонирование (прочитать как официальное объявление, как тайный шепот, как истерику, как философское размышление и др.). После исполнения группа анализирует, какие грамматические особенности текста (краткость предложений, отсутствие обращений, повелительное наклонение) позволили или, наоборот, затруднили такую интерпретацию. Задание соединяет лингвистический анализ с театральным методом.

• *Говорение:*

– *Дискуссия-интерпретация.* Преподаватель возвращается к проблемному вопросу урока. Обсуждение в формате дебатов. Учащиеся используют цитаты из текста арии как аргументы.

– *«Этюд на основе текста»:* Студенты ставят небольшой пластический или интонационный номер, передающий суть конфликта (например, позу Распорядителя, его взгляд, угрозу...).

• *Письмо:*

– *Детальный лингвостилистический анализ.* Отработка новой лексики и грамматики, фонетического и синтаксического уровня

– *Работа с ключевыми образами и метафорами.* Заполнение таблиц («Что было? / Что стало?», «Внешнее / Внутреннее»). Поиск антонимов, стилистически окрашенной лексики.

– *Анализ функций грамматических конструкций* (Почему здесь используется повелительное наклонение? Что выражает этот повтор безличных конструкций?)

– *Анализ звукописи (аллитерация, ассонанс) и ритмики.* Как они работают на создание драматизации?

– *Анализ функционала лексических повторов, риторических вопросов, восклицаний*

– *Анализ лексических повторов и их прагматики.* Учащимся предлагается выявить и выписать все случаи лексического повтора в тексте (*получше-получше, куда-то-куда-то, едем-едем, счастье-счастье, не ходи-не ходи*). Для каждого случая они должны предложить интерпретацию: какой эффект создает этот повтор? (Эффект навязчивости, усиления, монотонности, заикленности, формальности, манипуляции). Особое внимание уделяется анафорическому повтору «Не ходите по путям» в финале.

– *Синтаксический эксперимент.* Работа в парах. Учащиеся берут фрагмент текста, содержащий императивные конструкции («Не ходи туда, не ходи сюда...»). Их задача – переформулировать эти запреты, используя иные синтаксические модели: а) использовать безличные предложения («Не рекомендуется ходить...»); б) использовать вопросы («А стоит ли ходить?»); в) использовать утвердительные конструкции с негативной семантикой («Опасно ходить...»). После этого следует анализ, как меняется восприятие правил: от прямого приказа к совету или констатации факта.

**Послетекстовый этап** стимулирует продуктивную речевую деятельность, профессиональную рефлексию, творческую переработку информации.

Предлагаемые упражнения (2-3 упражнения на выбор, 30-35 минут на этап):

• *Создание своего текста по модели (жанровая трансформация,* например, написать письмо/дневниковую запись или пост в соцсети от имени Распорядителя;

*дополнение текста*: дописать реплики монолога, придумать альтернативный финал; *создание своего текста* для современного «поезда»; создание презентации «Образ Распорядителя» и др.)

• *Подготовка «театральной афиши» / синопсиса к мюзиклу с цитатами-лейтмотивами из арии*

• *Проектные задания (групповые, можно превратить в домашнее задание)*:

– *Создать тизер / трейлер / видеопрезентацию на 1 минуту для этого мюзикла, используя ключевые фразы из изученного текста и визуальные образы. Представить его преподавателю с комментарием.*

– *Драматургический этюд «Сцена на перроне»*. Обучающиеся делятся на группы по 3-4 человека. Им предлагается создать и разыграть краткую (2-3 минуты) импровизированную сцену на железнодорожной станции, где один из персонажей является «воплощением» Распорядителя (например, кондуктор, диктор, странный попутчик), а другие – пассажиры, по-разному реагирующие на его правила или философию. Сцена должна включать как прямые цитаты из текста, так и собственные реплики, развивающие конфликт. Акцент делается на использовании изученной лексики и воспроизведении речевых ситуаций.

– *Проект «Манифест альтернативного Распорядителя»*. Индивидуальная или парная письменная работа. Учащиеся создают текст-манифест от лица Распорядителя, который предлагает иную, противоположную философию пути («Манифест Свободного Путешественника»). Необходимо сохранить структурное сходство (обращение, тезисы о природе пути, набор правил/советов, финальный лозунг), наполнить его содержанием, используя изученную лексику.

– *Создание режиссерской версии*. Профессионально ориентированное задание. Учащиеся выступают в роли режиссера, который должен поставить номер на основе «Арии Распорядителя». Они письменно оформляют краткую экспликацию, включающую: а) ключевую идею постановки (какую мысль я хочу донести?); б) образ исполнителя (внешность, пластика); в) сценографию и свет; г) работу со звуком и интонацией. Задание требует глубокого проникновения в подтекст и перевода литературного анализа в язык сценических решений.

– *Рефлексивный круг «Метафора в моей профессии»*. Заключительная дискуссия. Каждый учащийся (по желанию) формулирует, как представленная в тексте метафора пути может быть использована в его конкретной профессиональной деятельности. Сценарист может говорить о построении сюжетных поворотов, режиссер – о способах передачи идеи через образ, интонацию или повтор, актер – о поиске подтекста, нужной интонации. Преподаватель обобщает высказывания, подчеркивая взаимосвязь языковой формы, культурного смысла и театрального действия.

– *«Свобода воли vs. Билет в один конец»* (Дискуссия, дебаты, ток-шоу, пресс-конференция)

Тезис: «Текст Распорядителя — это горькая, но честная правда о жизни. Мы действительно лишь пассажиры без обратного билета».

Группа 1 (Утверждение): Доказывает, что метафора точна. Аргументы ищут в тексте арии (однонаправленность времени, зависимость от обстоятельств «маршрута», конечность).

Группа 2 (Отрицание): Опровергает, доказывая, что метафора цинична и ложна. Ищет контраргументы (человек может быть не пассажиром, а машинистом, прокладывая свой путь, сойти на любой станции и начать новую жизнь).

Цель: Развитие критического мышления, умения использовать текст как источник для аргументации, ответы на экзистенциальные вопросы.

**Домашнее задание (на выбор):**

• *Эссе:* «Поезд, театр, путь: какая метафора жизни кажется вам самой точной и почему?» (На основе арии Распорядителя).

• *Исследование:* Найдите в современных медиа (новости, реклама, посты в соцсетях) примеры языка, который, подобно речи Распорядителя, создает иллюзию выбора, но навязывает запреты. Сделайте скриншот и дайте анализ (5-7 предложений).

• *Креативное задание:* Напишите короткий диалог на перроне между Распорядителем и пассажиром, который решил «сойти с поезда». Какими аргументами они будут обмениваться?

Заключение. Работа над театральной постановкой на языке оригинала имеет дидактический характер. Реализация этой методики способствует полному погружению в культуру и историю России, которое в свою очередь помогает понять природу менталитета страны, в которой иностранцы учатся [9, с. 127]. К преимуществам относим: освоение языка, формирование социокультурной и коммуникативной компетенций, ассоциативного мышления, овладение навыками четкой дикции, грамотного произношения и верной интонации, снятие психологических зажимов. Данная работа требует предварительной подготовки, отработки навыков подбора материала, особенно целесообразно, если это происходит совместно с учебной группой.

Разработанная модель учебного занятия демонстрирует эффективный путь интеграции профессиональных, лингвистических и социокультурных задач в обучении русскому языку как иностранному специалистов театрального профиля.

Последовательная реализация трехэтапной структуры обеспечивает системный переход от активизации фоновых знаний и формирования гипотез к углубленному аналитическому осмыслению аутентичного художественного текста и, наконец, к творческой практике порождения собственного речевого продукта в рамках освоенной модели.

Обучающийся не просто осваивает языковые нормы, но и учится видеть в языке инструмент конструирования художественной реальности, что является ключевым умением для человека творческих профессий. Таким образом, предложенная методика вносит вклад как в практику профессионально ориентированного преподавания РКИ, так и в теоретическое осмысление возможностей интеграции языка и профессиональной культуры в образовательном процессе.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку целостного учебно-методического комплекса на основе предложенной модели, а также на эмпирическую проверку ее эффективности в рамках педагогического эксперимента.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акифи О.И. Театральная методика обучения русскому языку как иностранному // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). – 2018. – №4. – С. 1-2.
2. Акулов А.А., Северская О.И. Музыка – либретто – текст: литературная классика в мюзиклах // Вестник Калужского университета. Серия 2. Исследования по филологии. – 2023. – № 1.– С. 60-68.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1986. – 103 с.
5. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 4. – С. 192–195.

6. Кулибина Н.В. Роль художественного текста в обучении детей-билингвов русскому языку // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2017. – №3. – С. 431-435.
7. Леонтьев А.А. Научите человека фантазии (творчество и развивающее обучение) / А.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82-85.
8. Лешутина И.А., Сараева К.Е. Приемы драматизации в контексте театральной технологии при обучении РКИ // Русский язык за рубежом. – 2024. – № 4 (305). – С. 67-72.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Позднякова К.С. Пословицы и поговорки на уроках русского языка как иностранного // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты: материалы X Международной научной конференции. – Изд-во: Забайкальский государственный университет, 2017. – 208 с.
11. Северская О.И. С поэтического языка на языки других искусств: о семиотических кросс-кодах поэзии, музыки, живописи // *Znaki czy nie znaki?* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, – 2020. – Т. 3: Структура и семантика утворов лирических / ред. научная J. Пытковска, G. – Зельдович. – С. 249-268.
12. Саакян Л.Н., Ускова О.А. Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): Учеб. пособие. – М.: Русская речь, 2019. – 175 с.
13. Хамраева Е.А. Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента // Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2019. – № 2.– С. 97-102.

## REFERENCES

1. Akifi, O.I. (2018) *Teatral'naya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Theatrical method of teaching Russian as a foreign language]. *A-faktor: nauchnye issledovaniya i razrabotki (gumanitarnye nauki) = A-Factor: Scientific Research and Development (Humanities)*. 4, 1-2. (In Russian).
2. Akulov, A.A. & Severskaya, O.I. (2023) *Muzyka – libretto – tekst: literaturnaya klassika v myuziklakh* [Music – libretto – text: literary classics in musicals]. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 2. Issledovaniya po filologii = Bulletin of Kaluga University. Series 2. Philological Studies*. 1, 60-68. (In Russian).
3. Zimnyaya, I.A. (1999) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. 2nd ed. Moscow: Logos. 384 p. (In Russian).
4. Kitaygorodskaya, G.A. (1986) *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of intensive teaching of foreign languages]. Moscow: Vysshaya shkola. 103 p. (In Russian).
5. Kobzeva, N.A. (2012) *Edutainment kak sovremennaya tekhnologiya obucheniya* [Edutainment as a modern educational technology]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2 (4), 192-195. (In Russian).
6. Kulibina, N.V. (2017) *Rol' khudozhestvennogo teksta v obuchenii detey-bilingvov russkomu yazyku* [The role of literary text in teaching Russian to bilingual children]. *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki = Multilingualism and Transcultural Practices*. 3, 431-435. (In Russian).
7. Leontiev, A.A. (1998) *Nauchite cheloveka fantazii (tvorchestvo i razvivayushchee obuchenie)* [Teach a person to imagine: creativity and developmental education]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 5, 82-85. (In Russian).
8. Leshutina, I.A. & Saraeva, K.E. (2024) *Priemy dramatizatsii v kontekste teatral'noy tekhnologii pri obuchenii RKI* [Dramatization techniques in the context of theatrical technology in teaching Russian as a foreign language]. *Russkiy yazyk za rubezhom = Russian Language Abroad*. 4 (305), 67-72. (In Russian).
9. Passov, E.I. (1991) *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshchenie. 223 p. (In Russian).
10. Pozdnyakova, K.S. (2017) *Poslovitsy i pogovorki na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo* [Proverbs and sayings in Russian as a foreign language lessons]. In: *Interpretatsiya teksta: lingvisticheskiy, literaturovedcheskiy i metodicheskiy aspekty* [Interpretation of text: linguistic, literary and methodological aspects]: Proceedings of the X International Scientific Conference. Chita: Transbaikalskaya gosudarstvennaya universitet. 208 p. (In Russian).
11. Severskaya, O.I. (2020) *S poeticheskogo yazyka na yazyki drugih iskusstv: o semioticheskikh kross-kodakh poezii, muzyki, zhivopisi* [From poetic language to the languages of other arts: on semiotic cross-codes of poetry, music, painting]. In: Pytkowska, J. & Zeldovich, G. (eds.) *Znaki czy nie znaki?* Vol. 3:

Struktura i semantyka utworów lirycznych. Warsaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, pp. 249-268. (In Russian).

12. Saakyan, L.N. & Uskova, O.A. (2019) *Mir govorit na russkom (teoreticheskie i prikladnye aspekty obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu)* [The world speaks Russian: theoretical and applied aspects of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russkaya rech'. 175 p. (In Russian).
13. Khamraeva, E.A. (2019) *Teatralizatsiya na urokakh russkogo yazyka za rubezhom kak forma pedagogicheskogo eduteynmenta* [Theatricalization in Russian language lessons abroad as a form of pedagogical edutainment]. *Issledovaniya yazyka i sovremennoe gumanitarnoe znanie = Language Studies and Modern Humanities*. 2, 97-102. (In Russian).

### LESSON MODEL FOR TEACHING RFL BASED ON THE LIBRETTO OF THE MUSICAL «ANNA KARENINA»

**A. A. Akulov**

This article explores the development of a professionally oriented lesson model for Russian as a Foreign Language (RFL) using the multimodal text of the musical "Anna Karenina" in its relationship to Leo Tolstoy's novel of the same name. The methodology is based on a synthesis of theatricalization and cross-semiotic content analysis, which identifies the semantic centers of the libretto and source text. Pre-text, text, and post-text assignments are proposed, facilitating the transition from analytical understanding of the literary text to its creative interpretation and the students' generation of their own speech products.

**Key words:** Russian as a Foreign Language (RFL), the atricalization, musical, cross-codes, sociocultural competence.

*Поступила в редакцию 11.02.2026 г.*

**Акулов Андрей Александрович**

Аспирант кафедры русского языка как иностранного,  
Государственный институт русского языка  
им. А.С. Пушкина, г. Москва, РФ.  
E-mail: andruak2@yandex.ru  
ORCID: 0009-0004-2225-9352

**Akulov Andrey Alexandrovich**

Postgraduate student of the Department of Russian as a  
Foreign Language,  
Pushkin State Institute of Russian Language,  
Moscow, RF.  
E-mail: andruak2@yandex.ru  
ORCID: 0009-0004-2225-9352

## ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

© 2026 М.С. Лошакова

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

---

В статье рассматривается проблема социальной зрелости студентов вуза, а также методы ее диагностики и результаты проведенного исследования. Исследование проводилось на базе Луганского государственного педагогического университета с участием 172 студентов. Используются методы, такие как опросники и тесты, для выявления уровня социальной зрелости студентов. По результатам диагностики наблюдается преобладание низкого и среднего уровней социальной зрелости у студентов-дефектологов.

**Ключевые слова:** социальная зрелость, исследование, студенты, возраст, диагностика.

---

**Введение.** Период студенчества, сочетающий характеристики юношеского и раннего взрослого этапов, представляет собой благоприятное время для личностного роста, охватывающего все аспекты внутреннего мира человека. Самореализация индивида в юношеском возрасте – это комплексный и многоаспектный процесс, обусловленный множеством обстоятельств. Она играет ключевую роль в становлении личности и ее самоидентификации, а также в достижении благополучия и удовлетворения в жизни. Развитие в этот период времени обладает особенной восприимчивостью к внешним и внутренним воздействиям, в связи с чем самовоспитание становится наиболее эффективным и значимым [1].

В настоящее время проблема зрелости как никогда актуальна, особенно в период студенчества. Нынешние студенты пытаются казаться взрослыми, но на самом деле таковыми не являются. Часто отмечается инфантильное поведение, неспособность брать ответственность за свое поведение и поступки, а также неумение адекватно реагировать на конфликтные ситуации. Все это делает тему социальной зрелости особенно актуальной в плане изучения. Формирование социальной зрелости у студентов, будущих дефектологов, является не просто желательным, а абсолютно необходимым условием для их успешной профессиональной деятельности, создания инклюзивного общества и защиты прав людей с ОВЗ. Она обеспечивает их компетентность, эффективность, устойчивость к стрессу и приверженность ценностям профессии [2].

В современных исследованиях отмечается социально-психологическая неготовность студентов-дефектологов к выполнению профессиональных функций, проявляющаяся в том, что ожидания и реальность работы в дефектологической профессии не всегда совпадают, это вызывает разочарование, страх и стремление избегать тех или иных аспектов работы. Отмечается негативное отношение к критике и слабая социально-психологическая устойчивость перед профессиональными и жизненными неудачами [3]. Чем выше уровень сформированности социальной зрелости, тем выше шансы недопустить профессиональное выгорание.

Социальная зрелость студента понимается нами как динамичное, интегративное качество личности, отражающее способность успешно и ответственно функционировать в обществе на основе осознанного ценностного выбора, сформированных социальных компетенций, конструктивных межличностных

отношений и готовности к самореализации в социально значимой деятельности; проявляется в проактивной гражданской позиции, эмоциональной устойчивости, моральной ответственности и способности к адаптации в быстро меняющихся социальных условиях, позволяя студенту вносить позитивный вклад в развитие общества и достигать личного благополучия [4].

В свою очередь, социальная зрелость студента-дефектолога есть комплексное, динамическое качество личности, характеризующееся готовностью и способностью эффективно осуществлять профессиональную деятельность в сфере специального образования, проявляющееся в осознанном принятии ценностей инклюзии и гуманизма, сформированных профессиональных компетенциях (диагностических, коррекционных, консультативных, организационных), развитом эмпатическом потенциале, высоком уровне социальной ответственности, умении конструктивно взаимодействовать с людьми с особыми образовательными потребностями и их семьями, проактивной гражданской позиции в вопросах защиты прав и интересов лиц с ОВЗ, а также в стремлении к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию в профессии, способствуя тем самым их успешной социальной адаптации, интеграции и повышению качества жизни [5].

Важными характеристиками социально зрелых людей являются [6]: эмоциональная интеллектуальность (социально зрелые люди обладают умением управлять своими эмоциями и общаться с окружающими эффективно и адекватно. Они понимают свои эмоции и умеют контролировать их, что позволяет им эффективно решать конфликтные ситуации и строить гармоничные отношения); самостоятельность (социально зрелые люди способны функционировать независимо и принимать решения, отвечающие их собственным ценностям и убеждениям. Они не идут на поводу у мнений окружающих, а ориентируются на собственные моральные принципы и цели); эмпатия (социально зрелые люди обладают способностью воспринимать эмоциональное состояние других людей и внимательно слушать их. Благодаря этому они могут эффективно поддерживать и помогать другим, проявляя понимание и сострадание); умение решать конфликты (социально зрелые люди обладают навыками эффективного разрешения конфликтов и добиваться компромиссов. Они умеют выстраивать конструктивное общение и находить решения, учитывающие интересы всех сторон); ответственность (социально зрелые люди берут на себя ответственность за свои поступки и действия. Они осознают, что их решения влияют на окружающих и готовы нести последствия своих действий); толерантность (социально зрелые люди уважают и принимают другие мнения, культуры и убеждения. Они способны строить гармоничные отношения с различными людьми и не проявляют предвзятости или дискриминации на основе расы, пола, вероисповедания или иных параметров); умение анализировать и оценивать информацию (социально зрелые люди обладают критическим мышлением и способностью анализировать и оценивать информацию, поступающую к ним из различных источников. Они умеют различать факты от мнений, не обладают склонностью к панике и способны принимать взвешенные решения).

На становление зрелой личности студента оказывает влияние комплекс социально-психологических аспектов. Прежде всего, ключевым является развитие целостного самосознания и формирование устойчивого представления о себе, а также трансформация в оценке собственной личности. Далее, существенное значение приобретает выработка индивидуальной стратегии жизни и осознание ее смысла. Помимо этого, необходимо отметить адаптацию к новому социальному положению и его принятие. Среди факторов, определяющих социально-психологическую зрелость,

выделяется стремление к профессиональной реализации, выражению собственной индивидуальности и непрерывному личностному росту [7]. Не менее важно формирование системы ценностей и жизненных ориентиров, определяющих направление развития и поведение личности. Эти элементы в совокупности способствуют формированию зрелой и адаптированной к социальной среде личности студента. Кроме того, в своей работе А.А. Головинова [8] отмечает важность здоровьесберегающей компетентности, от которой зависит также и уровень социальной зрелости и профессиональной компетентности, способности недопустить выгорание: «приоритетной целью процесса образовательной подготовки неизбежна ориентация на активное построение у студентов в процессе обучения в университете здоровьесберегающей компетентности как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки и общей культуры. Здоровьесберегающая компетентность может сформироваться только там, где достигается необходимый уровень специальных знаний, личностно значимых качеств, психофизической и эмоциональной готовности к выполнению будущей профессиональной деятельности, создается основа для самосовершенствования, самореализации будущего педагога».

В структуре социальной зрелости можно выделить поведенческий (умение адекватно реагировать в различных ситуациях, анализировать их и адаптировать свое поведение согласно ситуации), эмоциональный (способность выражать эмоции, эмпатия, понимание и интерпретация эмоций других, самоконтроль), когнитивный (способность к осмыслению происходящего, анализу, синтезу), гражданственный (участие в различных областях жизнедеятельности общества) компоненты, на основании которых мы будем проводить диагностику состояния социальной зрелости [9]. Выделенные компоненты позволяют рассмотреть социальную зрелость с разных ракурсов.

**Методы исследования.** Исследование уровня сформированности социальной зрелости студентов проводилось на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», а именно на базе кафедры дефектологии и психологической коррекции. В исследовании приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры по специальности логопедия и специальная психология (направление подготовки 44.03.03 и 44.04.03). Выборка составила 172 человека в возрасте от 17 до 23 лет (экспериментальная группа (ЭГ) – 94 чел., контрольная группа (КГ) – 78 чел.). Предварительно от студентов было получено письменное согласие на проведение диагностики и использование ее результатов в научной деятельности.

В ходе проведения работы были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение данных научной литературы по проблеме формирования социальной зрелости студентов); эмпирические (наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент с помощью методик), математические (количественный, качественный, сравнительный анализ полученных результатов) [10].

В соответствии с содержанием и структурой социальной зрелости студентов для контроля за изменениями их личностных качеств были выбраны следующие методики: эмоциональный компонент соответствовал тесту эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, поведенческий компонент опроснику «Уровень инфантилизма» А.А. Серегина, когнитивный компонент тесту смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева, методике «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной, гражданственный компонент методике М. Рокича «Ценностные ориентации».

Студентам были предоставлен файл со ссылками на прохождение каждой методике и шаблон фиксации полученных результатов, в последующем эти данные были собраны в сводную таблицу. Диагностика проводилась анонимно, каждому

студенту был присвоен шифр, в бланках указывался только возраст, пол, курс обучения и специальность.

**Результаты.** Анализ результатов констатирующего этапа экспериментальной работы показал, что в контрольной группе (КГ) высокий уровень эмоционального компонента социальной зрелости отмечается у 12,5 % испытуемых, а в экспериментальной группе (ЭГ) – у 10,9 %, средний уровень в КГ равняется 49 %, в ЭГ – 48,4%, а низкий уровень в КГ составил 38,5 %, а в ЭГ – 40,7 %.

Высокий уровень развития поведенческого компонента в КГ – 15,4 %, а в ЭГ – 7,5 %, средний уровень в КГ – 46,1 %, в ЭГ – 51,1 %, а низкий уровень в КГ составил 38,5 %, а в ЭГ – 41,5 %. Показатель слабоинфантильной личности представлен среди студентов всех курсов. Для них характерны неустойчивость в контроле собственных эмоций и поведения, несовершенство в умении планировать свои действия, отвлекаемость, трудности в преодолении своих слабостей, недостаточный уровень рефлексии и периодические принятия импульсивных решений [11]. Больше всего средне инфантильных личностей зафиксировано среди учащихся первых и вторых курсов. Для данной группы лиц характерны следующие проявления: неспособность контролировать собственные эмоции, импульсивность в поведении, совершение необдуманных поступков, перекладывание ответственности на других, стремление всеми способами избежать трудностей и т.д. Высокий уровень инфантилизма зафиксирован у студентов первого и второго курсов. Характерными чертами высоко инфантильных личностей являются: неспособность и избегание брать ответственность за себя, свою жизнь и поступки, перекладывание ответственности при любой возможности, стремление всегда получать удовольствие, не оценивая ситуацию, жизнь по принципу «хочу и всё», отсутствие контроля за эмоциями, повышенная эмпатия и эмоциональность, вера в волшебство предметов, которые исполняют все желания без приложения малейших усилий, ситуативность рефлексии и т.д. Представителями неинфантильных личностей были студенты со всех курсов. Они адекватно оценивают сложившуюся ситуацию, несут ответственность за свои слова, действия, отличаются высоким уровнем рефлексии, при принятии решений оценивают все возможные варианты развития событий, возникающие трудности решают, а не бегут от них.

Высокий уровень развития когнитивного компонента в КГ составил 27,6 %, а в ЭГ – 25,5 %, средний уровень в КГ – 37,8 %, в ЭГ – 26,1 %, а низкий уровень в КГ выявлен у 34,6 %, а в ЭГ – 39,4 %. Мотив приобретения знаний равномерно представлен среди учащихся всех курсов. Мотив овладение профессией представлен единичными результатами у учащихся всех курсов, меньше всего он выражен у магистрантов и у первокурсников. Мотив получение диплома наиболее выражен среди студентов второго и третьего курсов, в меньшей степени он проявляется у четверокурсников и у магистрантов. Кроме того, представляет интерес анализ ответов на развернутые вопросы. Практически все студенты отметили, что качество, которое мешает им учиться лучше – лень. Среди качеств, снижающих эффективность процесса обучения, были отмечены отвлекаемость, неспособность сконцентрироваться, неправильное распределение времени, нерешительность, страх публичных выступлений, а также большая загруженность домашними заданиями. Учащиеся со средним уровнем осмысленности жизни отличаются такими особенностями: умение ставить цели, следовать им, но не доводить дело до конца, характерна частая смена интересов и взглядов, кроме того, могут меняться принципы жизни и устои, может отмечаться застревание в прошлом, заикленность на каком-то одном моменте, либо наоборот, жить в мыслях о будущем, стремление удовлетворять свои желания здесь и сейчас, не

заботясь о последствиях, в плане описание своей жизни могут либо превозносить всё, либо наоборот выражать неудовлетворенность жизнью, часто пытаются переложить ответственность на другого, боятся не справиться с поставленной задачей, может отмечаться сниженная самооценка [12]. Студенты с низким уровнем отличаются низким уровнем ответственности, отсутствием целей в жизни, либо могут ставить нереальные цели и потом впадать в отчаяние от их недостижимости, часто встречается гедонизм, распространенным явлением является низкая самооценка, обвинение других в своих неудачах, неудовлетворенность жизнью, неспособность контролировать события в жизни, фатализм, эмоциональная нестабильность, заикленность на прошлом или будущем, настоящее воспринимается как череда неподконтрольных событий, довольно распространена вера в мистические силы, предметы, наделенные силой, которая позволяет все сделать за тебя, низкий уровень притязаний, материальные ценности выступают на первый план.

Гражданственный компонент на высоком уровне отмечен в КГ у 13,6 %, в ЭГ – у 18,3 %, на среднем уровне в КГ находятся 62,5 %, а в ЭГ – 60,6 %, а на низком уровне в КГ – 23,9 %, в ЭГ – 21,1 %. В ранжировании ценностей, в качестве предпочитаемых, студенты выделили такие терминальные качества, как здоровье, любовь, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, уверенность в себе, активная деятельная жизнь. К предпочитаемым инструментальным ценностям отнесли воспитанность, образованность и жизнерадостность, честность, ответственность, независимость. Опрошенные студенты выделили в качестве отвергаемых терминальных ценностей счастье других, красоту природы, общественное признание и творчество. И, наконец, к отвергаемым инструментальным ценностям отнеслись высокие запросы и терпимость.

В обобщенном виде мы можем видеть картину состояния социальной зрелости студентов дефектологов на рис. 1.

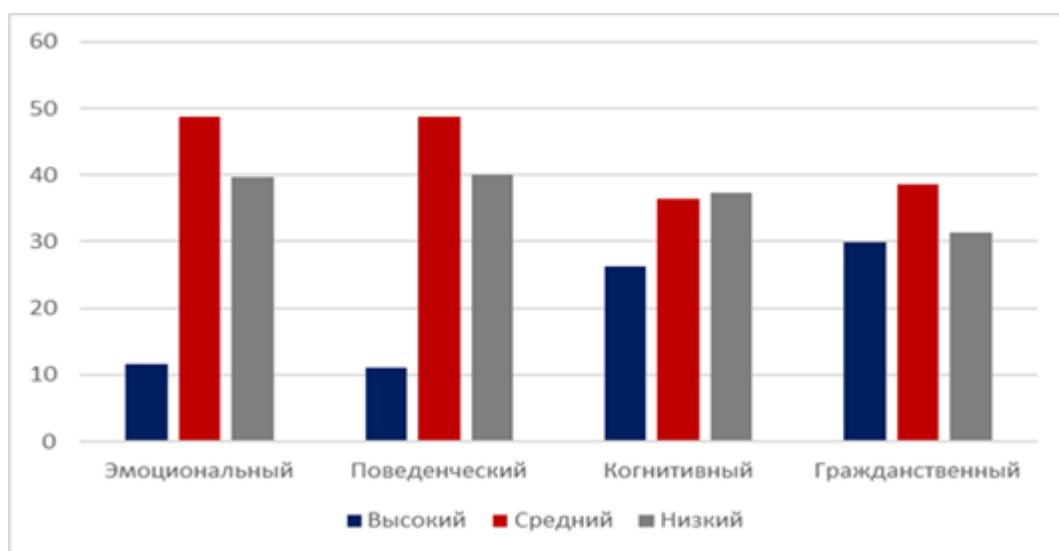


Рисунок 1 – Уровни развития компонентов социальной зрелости студентов

**Заключение.** Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод, что исследуемые качества находятся у студентов на низком и среднем уровне, что свидетельствует о среднем уровне развития их социальной зрелости.

Результаты эмпирического исследования имеют теоретическую значимость: предложено определение термина социальная зрелость студента-дефектолога,

охватывающее различные стороны данного понятия, характерные именно для данной профессии, что вносит вклад на дисциплинарном уровне; на общепроблемном уровне результаты исследования подтверждают гипотезу о необходимости целенаправленного развития социальной зрелости студентов дефектологов. Практическая значимость связана с возможностью непосредственного применения результатов для улучшения образовательного процесса и качества подготовки специалистов: результаты могут служить основой для разработки специфических психологических критериев социальной зрелости, отличных от общих критериев; применение результатов для обоснования методических рекомендаций для преподавателей вузов по включению интерактивных и социально-ориентированных форм обучения (кейсы, тренинги, волонтерство) в учебный процесс для целенаправленного развития зрелости; использование результатов для корректировки содержания и методики преподавания ключевых дисциплин дефектологического цикла, включая в них практические задания, направленные на развитие выявленных дефицитов.

Эмпирическое исследование социальной зрелости является базисом, который открывает несколько перспективных направлений для дальнейшей научной работы: разработка программы формирования на основании выявленных дефицитов и внедрение ее в практику; проведение исследования в других вузах или других специальностях для сравнения полученных результатов и выделения специфических особенностей, присущих дефектологам; долгосрочное изучение корреляции между уровнем социальной зрелости, измеренным на выпуске, и успешностью профессиональной адаптации и удовлетворенностью работой дефектолога через 3-5 лет после окончания вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Липодаева М.А. Психологические особенности самореализации личности студентов / М.А. Липодаева, И.В. Ревуцкая // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2023. – № 4. – С. 220-227.
2. Железняк В.А. Социальная зрелость как фактор самоактуализации студентов / В.А. Железняк, А.А. Леженина // Проблемы и перспективы развития образования в технических вузах : Сборник материалов научно-методической конференции, посвященной памяти В.Г. Григоренко, Хабаровск, 08–10 ноября 2016 года / Под редакцией А.Н. Гануса. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2016. – С. 70–72.
3. Кустова Е.И. Социальная зрелость личности современных студентов вузов / Е.И. Кустова // XXV юбилейные Царскосельские чтения: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2021 года / Под общей редакцией С. Г. Еремеева. Том III. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2021. – С. 79-82.
4. Лошакова М.С. The theoretical foundations of the formation of social maturity of students in the learning process in the educational environment of the university / М.С. Лошакова, М.В. Рудь // Proceedings of the International University Scientific Forum «Practice Oriented Science: UAE – RUSSIA – INDIA». Part 2. 8 мая 2024. – С. 65–70.
5. Каленов А.А. К вопросу понимания социальной зрелости и ее структуры в научных исследованиях / А.А. Каленов // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 1. – С. 50–52.
6. Савва Л.И. Социализация студентов в профессиональном образовании: монография / Л.И. Савва, А.Л. Солдатченко, Е.Б. Плотнокова. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2012. – 300 с.
7. Балина Т.Н. Социальная зрелость студентов и образ профессионального будущего / Т.Н. Балина // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2015. – № 1(21). – С. 98–101.
8. Головинова А.А. Здоровьесберегающая компетентность как составная часть системы профессиональной компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей / А.А. Головинова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2022. – № 2. – С. 78-88.
9. Григорян А.Г. Методы активного социально-психологического обучения в повышении личностной зрелости студентов / А.Г. Григорян // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник

статей по материалам CLXX международной научно-практической конференции, М., 15 июня 2020 года. – Том 23 .

10. Кравцова Н.В. Анализ данных эмпирического исследования особенностей социально-психологической зрелости студентов разных форм обучения / Н.В. Кравцова // Молодой ученый. – 2021. – № 18(360). – С. 495–497.
11. Дуброва Д.Ю. Взаимосвязь мотивов учебной деятельности и уровня социальной зрелости у студентов вуза / Д.Ю. Дуброва // Мир детства в современном образовательном пространстве: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Редколлегия: И. М. Прищепа [и др.]. – Выпуск 10. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – С. 227–229.
12. Кравцова Н.В. Теоретический анализ феномена социально-психологической зрелости студентов / Н. В. Кравцова // Молодой ученый. – 2021. – № 7 (349). – С. 193–194.

## REFERENCES

1. Lipodaeva, M.A. & Revutskaya, I.V. (2023) [Psychological features of self-realization of students' personality]. *Vestnik Doneczkogo nacional'nogo universiteta. Seriya D: Filologiya i psixologiya*. 4, 220-227. (In Russian)
2. Zheleznyak, V.A. & Lezhenina, A.A. (2016) Social maturity as a factor of students' self-actualization: *Problems and prospects of education development in technical universities*: Collection of materials of the scientific and methodological conference dedicated to the memory of V.G. Grigorenko, 8-10 November 2016, Khabarovsk, Russia. Khabarovsk: Far Eastern State University of Railway Transport, pp. 70-72.
3. Kustova, E.I. (2021) Social maturity of the personality of modern university students. *XXV anniversary Tsarskoye Selo readings*: Proceedings of the international scientific conference, 20-21 April 2021, St. Petersburg, Russia. Under the general editorship of S. G. Yeremeyev. Volume III. St. Petersburg: A. S. Pushkin Leningrad State University, pp. 79-82.
4. Loshakova, M.S. & Rud, M.V. (2024) The theoretical foundations of the formation of social maturity of students in the learning process in the educational environment of the university. *Proceedings of the International University Scientific Forum Practice Oriented Science: UAE – RUSSIA – INDIA*." Part 2. 8 May 2024. pp. 65-70.
5. Kalenov, A.A. (2017) [On the issue of understanding social maturity and its structure in scientific research]. *Higher Education today*. 1, 50-52.
6. Savva, L.I., Soldatchenko, A.L., & Plotnikova, E.B. (2012) *Socialization of students in vocational education: a monograph* In: Moscow: Publishing House of the Academy of Natural Sciences. (In Russian)
7. Balina, T.N. (2015) [Social maturity of students and the image of the professional future]. *Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i ekonomiki*. 1(21), 98-101. (In Russian)
8. Golovinova, A.A. (2022) [Health-saving competence as an integral part of the professional competence system in the process of professional training of future educators]. *Vestnik Doneczkogo nacional'nogo universiteta. Seriya D: Filologiya i psixologiya*. 2, 78-88. (In Russian)
9. Grigoryan, A.G. (2020) Methods of active socio-psychological training in increasing students' personal maturity In: *Young researcher: challenges and prospects*: collection of articles based on the materials of the CLXX International Scientific and practical conference, 15 June 2020, Moscow, Russia. Vol 23. (In Russian)
10. Kravtsova, N.V. (2021) [Analysis of empirical research data on the characteristics of socio-psychological maturity of students of different forms of education]. *Young Scientist*. 18(360), 495-497. (In Russian)
11. Dubrova, D.Y. (2019) [Interrelation of motives of educational activity and the level of social maturity among university students]. *The world of childhood in the modern educational space: Collection of articles by students, undergraduates, postgraduates*. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherov. Vol 10. 227-229. (In Russian)
12. Kravtsova, N.V. (2021) [Theoretical analysis of the phenomenon of socio-psychological maturity of students]. *Young scientist*. 7 (349), 193-194. (In Russian)

**AN EMPIRICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS  
OF FUTURE TEACHERS OF DEFECTOLOGY**

*M.S. Loshakova*

The article discusses the problem of social maturity of university students, as well as the methods of its diagnosis and the results of the study. The study was conducted on the basis of Lugansk State Pedagogical University with the participation of 172 students. Methods such as questionnaires and tests were used to identify the level of social maturity of students. According to the diagnostic results, there is a predominance of low and medium levels of social maturity among students of speech pathology.

**Key words:** social maturity, research, students, age, diagnosis.

*Поступила в редакцию 12.01.2026 г.*

**Лошакова Мария Сергеевна**

Ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», Луганск, РФ.  
E-mail: lo.mariia@mail.ru

**Loshakova Mariia Sergeevna**

Assistant Professor of the Department of Defectology and Psychological Correction, FSBEI HE «Lugansk State Pedagogical University».  
E-mail: lo.mariia@mail.ru

**ПЕДАГОГ КАК «АРХИТЕКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА»:  
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РОЛИ В УСЛОВИЯХ  
ГИБРИДНОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА**

© 2026 **В.В. Мантуленко**

*ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева»*

Целью статьи является исследование трансформации роли педагога в условиях формирования гибридной образовательной реальности в эпоху развития искусственного интеллекта. Основные задачи работы: обосновать переход от модели транслятора знаний к «архитектору образовательного опыта», выявить структурные компоненты новой роли, проанализировать необходимые компетенции и риски. Результаты: обоснована новая роль и функции педагога в условиях интеграции ИИ в образование.

**Ключевые слова:** архитектор образовательного опыта, гибридная образовательная реальность, искусственный интеллект в образовании, трансформация роли учителя, цифровая педагогика.

**Введение.** Современный этап научно-технического развития, характеризующийся конвергенцией физического и цифрового миров, формированием «гибридной реальности» и стремительным развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ), предъявляет беспрецедентные вызовы системе образования. Статистика проникновения цифровых технологий в образовательный процесс неумолима: согласно статистическим отчетам международных организаций, свыше 85 % образовательных учреждений в развитых странах и более 60 % в развивающихся странах используют ту или иную форму смешанного обучения [1–4]. Доля внедряемых платформ, содержащих ИИ-элементы, выросла с 15 % в 2018 году до более чем 45 % в 2023 году [5]. При этом запрос на развитие «гибких навыков» – критического мышления, креативности, коммуникации, эмоционального интеллекта – со стороны рынка труда, согласно прогнозам, к 2030 году возрастет на 40–60 % [6].

Особая актуальность исследования в отечественном контексте обусловлена нарастающим цифровым разрывом в педагогической среде. Согласно данным мониторинга цифровой трансформации образования, сегодня в России лишь около 16 % педагогов систематически используют инструменты ИИ в своей профессиональной деятельности [7]. Этот показатель контрастирует с практически тотальным, близким к 100 %, стихийным использованием аналогичных технологий обучающимися для выполнения учебных задач [8]. Возникающий острый дисбаланс создает ситуацию, когда педагогический контроль и смысловое руководство интеллектуальным трудом обучающихся подменяются неререфлексируемым принятием сгенерированных учебных продуктов. Это ведет к фундаментальным рискам: имитации образовательной деятельности вместо подлинного познания, деградации академических навыков и, как следствие, обесцениванию экспертной роли педагога, низведенной до формальной проверки работ, созданных алгоритмом [9]. Таким образом, теоретическое осмысление и практическое внедрение модели педагога-архитектора становится не только ответом на глобальные тренды, но и насущной необходимостью для сохранения суверенитета и качества образования в нашей стране.

**Основная часть.** В этих условиях традиционная модель педагога как единственного источника и контролера знаний утрачивает эффективность и легитимность, всё чаще подчеркивается необходимость целенаправленного развития социальных связей и психологических ресурсов будущих педагогов [10]. Цифровые среды и ИИ-системы берут на себя рутинные когнитивные и административные функции: передачу знаний, проверку типовых заданий, мониторинг посещаемости и первичную аналитику успеваемости. Это порождает дискуссии о возможном «устаревании» профессии педагога, традиционных подходов к обучению, методов и форм педагогической работы [11]. Однако анализ реальной педагогической практики показывает не сокращение, а усложнение и обогащение педагогической роли. Её ядро смещается от информирования к проектированию, от контроля к навигации, от стандартизации к персонализации. Возникает потребность в концептуальной рамке, адекватно описывающей эту новую профессиональную позицию. Таким концептом, на наш взгляд, становится «архитектор образовательного опыта».

Концепция «архитектора» не является просто метафорой, но формируется из конвергенции нескольких теоретических направлений. В контексте конструктивистской и социально-конструктивистской парадигмы образовательный опыт понимается не как пассивное усвоение, а как активный процесс конструирования знания и смыслов в деятельности и социальном взаимодействии. Задача педагога при этом состоит в создании «зону ближайшего развития», проектировании среды и ситуаций, которые запустят и поддержат данный процесс. Педагог, как дизайнер, следует принципам системного подхода (анализ потребностей, проектирование, разработка, внедрение, оценка – модель ADDIE и её Agile-аналоги) к созданию учебных процессов. В гибридной реальности этот дизайн распространяется на виртуальные пространства, цифровые артефакты и сценарии взаимодействия человека с ИИ. В рамках экологического подхода к педагогике образование рассматривается как система взаимосвязанных контекстов (микро-, мезо-, экзо-, макросистем): педагог-архитектор проектирует экосистему, в которой цифровые и физические компоненты, социальные связи и культурные коды образуют единую, поддерживающую развитие среду. В гуманистической психологии и педагогике центральным становится переживание, эмоция, личностный рост обучающегося, архитектура опыта в связи с этим должна учитывать аффективную составляющую, создавать условия для безопасности, принятия и самоактуализации, что остается исключительной компетенцией человека [12–14].

Развитие постгуманистических и трансгуманистических концепций ставит вопрос о цели образования в цифровом мире [15]. Под влиянием философских течений пост- и трансгуманизма, актуализирующих идею технологического преодоления биологических ограничений, происходит фундаментальная трансформация целей и задач образования [16]. Центральной задачей становится не столько социальная адаптация индивида, сколько формирование субъекта, способного к осознанному проектированию собственной эволюции – «самодизайну» через биотехнологические, нейрокогнитивные и цифровые интерфейсы. Это влечет переосмысление педагогических парадигм: от идеала гармонично развитой личности (гуманизм) к идеалу активного «улучшения» (трансгуманизм), от освоения готового знания к развитию симбиотических форм познания и творчества в кооперации с искусственным интеллектом [17]. В фокусе оказывается развитие «цифровой интуиции» и «кибернетического мышления». Образование трансформируется из института культурной репродукции в институт «эволюционного дизайна», готовящий человека к жизни в качестве активного со-творца антропотехнического будущего.

Структурно профессия педагога начинает напоминать профессию архитектора через переход от линейного исполнительства к проектному мышлению. Педагог, как и архитектор, работает не с отдельными операциями, а проектирует целостную, сложную систему – персональную образовательную траекторию, интегрируя разнородные «материалы» (форматы, технологии, социальные контексты) в единый, функциональный и эстетичный «объект» – образовательный опыт. Функционально сходство проявляется в роли создателя среды, а не поставщика контента. Как архитектор проектирует не просто здание, а пространство для жизни, так педагог проектирует не урок, а развивающую среду. Его ключевые функции – анализ «контекста» (потребностей, возможностей, данных), разработка индивидуального «проекта» (траектории), выбор и интеграция «технологий» (ИИ, цифровых инструментов) и «надзор за строительством» (фасилитация, навигация, коррекция) – при этом конечный «облик» и «наполнение» опыта создается самим обучающимся. Архитектор работает не просто с передачей навыков, а с формированием идентичности, ценностных ориентиров и способности к этическому выбору в мире, где часть решений делегирована алгоритмам. Таким образом, «архитектор образовательного опыта» – это специалист, который на основе глубокого понимания потребностей обучающегося, закономерностей познания и развития, а также потенциала технологий проектирует целостную, персонализированную, эмоционально-значимую и эффективную образовательную экосистему, интегрирующую физические и цифровые компоненты в единый процесс развития личности.

Гибридная реальность в образовании – это не просто чередование оффлайн и онлайн занятий. Это новая онтология образовательного пространства, где стираются границы между виртуальной аудиторией и реальным миром, синхронным и асинхронным взаимодействием, человеческим и искусственным интеллектом. Её ключевые характеристики:

- симультанность: одновременное присутствие и действие в физическом и цифровом пространствах;
- персонализация на основе данных: возможность адаптации контента, темпа и сложности в реальном времени на основе анализа цифрового следа обучающегося;
- расширенная социальность: формирование учебных сообществ, не ограниченных географией, с использованием социальных медиа, игр, виртуальных миров (метавселенных);
- доступ к неограниченным ресурсам и экспертизе: открытые образовательные ресурсы (OER), MOOC, симуляторы, доступ к удаленным лабораториям и ученым [18].

Исследования указывают на рост вовлеченности (на 20–30 %) и академической успеваемости (на 10–15 %) в качественно спроектированных гибридных средах по сравнению с чисто очными или дистанционными формами [19]. Однако ключевым условием успеха является именно качество проектирования, а не сам факт использования технологий. Здесь и проявляется критическая роль педагога-архитектора как проводника и смыслового организатора гибридной среды. ИИ выступает при этом и как инструмент, и как активный агент.

Можно выделить несколько уровней влияния ИИ на роль педагога:

- ИИ как персональный ассистент (автоматизация проверки работ, составления расписания консультаций, учета успеваемости и др.) – это позволяет педагогу высвободить время, ранее уходившее на так называемые рутинные задачи, для творческой, научной работы и индивидуальной работы с обучающимися [20];
- ИИ как источник аналитической информации (некоторые современные аналитические системы на базе ИИ могут предоставить педагогу важную информацию

о прогрессе каждого ученика, зонах устойчивых затруднений, уровне вовлеченности, социальных связях в группе; педагог становится интерпретатором данных, переводя числовые закономерности на язык педагогических решений) [21];

- ИИ как тьютор и инструмент персонализации [22; 23] (некоторые платформы, которые раньше воспринимались пользователями исключительно как браузеры и(или) поисковые системы, предлагают сегодня индивидуальные траектории обработки любой информации, а следовательно и обучения: они способны на основе данных о конкретном человеке переработать любой материал и представить его в доступном и понятном виде именно него, с учетом прошлого опыта, интересов, уровня осведомленности в той или иной сфере и т.д.; кроме того, данные системы могут подбирать задания для проверки понимания материала, давать немедленную обратную связь; таким образом, роль педагога смещается к курированию этой персонализированной траектории: постановке целей, мотивации, помощи в рефлексии, соединению разрозненных элементов, предлагаемых ИИ, в целостную картину знания, ответах на возникающие вопросы);

- ИИ как со-творец образовательного контента (современные нейросети позволяют педагогу быстро создавать планы и конспекты любых занятий, задачи, иллюстрации, разрабатывать кейсы, однако выбор темы, формулировка педагогического запроса, оценка качества и этичности сгенерированного материала, его интеграция в учебный процесс целиком остаются за педагогом) [24].

Таким образом, не заменяя педагога, ИИ требует от него более высокого уровня профессиональной рефлексии, стратегического и критического мышления, медиакомпетентности. Новая роль может быть декомпозирована на несколько взаимосвязанных профессиональных функций:

- педагогический дизайн (речь идет о дизайне смешанных образовательных сред): педагог проектирует не отдельные занятия или курсы, а экосистемы, он определяет, какие цели лучше достигать в очном формате (дискуссии, эксперименты, проектная работа), а какие – с помощью асинхронных онлайн-активностей (усвоение фактов, тренировка навыков), выбирает и комбинирует цифровые инструменты (платформы, приложения), создавая бесшовный опыт перехода между мирами, здесь его задача – обеспечить удобство использования, доступность и психологический комфорт среды);

- проектирование и сопровождение образовательной траектории (педагог выступает в роли проектировщика и куратора персональных образовательных траекторий: на основе данных от ИИ-систем, личного общения и профессиональной насмотренности педагог помогает обучающемуся определить образовательные цели, выстроить маршрут их достижения, подобрать ресурсы, как человеческие – менторы, эксперты, так и цифровые, тем самым он становится своеобразным «навигатором» в море образовательных возможностей, помогающий сделать осознанный выбор и не потерять смысловую канву);

- фасилитация сообществ и коллабораций (в гибридной реальности ключевой компетенцией становится способность к сотрудничеству в распределенных командах, в образовательном контексте именно педагог создает условия и формирует культуру для такого взаимодействия, организуя сетевые проекты, модерлируя дискуссии в гибридном формате, обучая цифровому этикету, совместной работе над документами или проведению исследования в реальном и виртуальном пространствах);

- создание «гибридной» дидактики и нового учебного содержания как «несущей конструкции» образовательного процесса (сегодня как никогда требуется переосмысление методик преподавания: когда у обучающихся слишком велик соблазн

подмены собственного умственного труда продуктом, сгенерированным искусственной нейросетью, которая на высоком уровне справляется с выполнением большего числа академических заданий для самых разных дисциплин, от педагога требуется пересмотр традиционного содержания учебных курсов, формата проведения занятий, типа самих учебных заданий и их проверки; таким образом, от педагога требуется исследование, экспериментирование, профессиональное творчество и мастерство для создания новых дидактических форматов работы);

- интерпретация данных и диагностика (в новых условиях, педагог должен уметь «читать» данные различных аналитических систем, уметь задавать им правильные вопросы, видеть за графиками и цифрами живого обучающегося с его мотивами и проблемами, соединяя «холодные» данные с «теплым» эмпатийным пониманием и поддержкой, уметь отличать «естественное» от «искусственного», уметь проводить диагностику с помощью новых (цифровых) аналитических инструментов, принимая на этой основе взвешенные профессиональные решения; это требует от педагога как специалиста развития своих аналитических способностей, культуры медиапользования, тренировки «насмотренности», «начитанности», развития умений работы с большими данными и их обработкой, промт-инжиниринга, антиципации);

- этика и сохранение гуманистических ценностей (возможно, это на данный момент самая важная и уникальная функция: сегодня, когда существует серьезный разрыв в применении технологий ИИ между педагогами и обучающимися, а само по себе применение ИИ в образовании носит скорее хаотичный (мало кем управляемый и регулируемый) характер, обсуждение с обучающимися этических дилемм, порождаемых применением ИИ (предвзятость алгоритмов, конфиденциальность данных, цифровая идентичность, авторское право и проч.) жизненно необходимо для сохранения ценности образования и знаний, формирования новой культуры обучения; и речь здесь идет не только о необходимости развития критического мышления, цифровой грамотности и гигиены, но и о новых форматах общечеловеческого и академического доверия, честности, добросовестности, инклюзивности и безопасности в гибридной среде).

Реализация роли архитектора требует пересмотра системы профессиональных компетенций педагога, образующих ядро этой новой роли:

- цифровая педагогическая грамотность: не просто умение пользоваться программой, инструментом, сервисом, а способность интегрировать цифровые продукты и ресурсы в педагогический процесс обоснованно и эффективно;

- дизайн-мышление и проектная компетентность: умение проектировать образовательный опыт от обнаружения проблемы (потребности обучающегося) до тестирования прототипа и оценки результата;

- дата-грамотность: понимание основ работы с образовательными данными, их интерпретации и этического использования;

- компетенции эмоционального и социального интеллекта: управление эмоциями, разрешение конфликтов, построение отношений в гибридной среде, эмпатия;

- когнитивная гибкость и способность к непрерывному обучению: готовность постоянно осваивать новые инструменты и методики, отказываться от устаревших моделей и инструментов;

- этико-правовая компетентность в цифровой среде: знание основ цифрового права, авторского права, принципов цифровой этики (это особенно актуально в условиях правового вакуума относительно использования ИИ-инструментов в образовании);

- компетенция фасилитации и модерации гибридных учебных групп.

Такая трансформация роли педагога, безусловно, сопряжена с некоторыми серьезными рисками:

- цифровое и педагогическое неравенство: разрыв между продвинутыми архитекторами и педагогами, не готовыми к изменениям, между ИИ-опытом обучающихся и педагогов, а также между образовательными учреждениями с разным отношением к ИИ-интеграции может усилиться;

- дегуманизация и технологический детерминизм: опасность превращения образования в технократический процесс, где данные важнее личности, а алгоритм предписывает единственно верный путь развития;

- профессиональное выгорание: постоянная необходимость осваивать новое, работать в режиме многозадачности и проектирования уникальных образовательных продуктов может привести к эмоциональному истощению педагогов;

- зависимость от коммерческих платформ и алгоритмическая предвзятость: утрата суверенитета образовательного процесса, его подчинение логике платформ, воспроизводящих скрытые социальные стереотипы;

- проблема оценки качества работы «архитектора»: традиционные метрики оценки педагогического труда не отражают сложности новой роли, требуется разработка новых систем оценивания и стимулирования.

Заключение. В заключении отметим, что данное исследование трансформации профессиональной роли педагога в контексте становления гибридной образовательной реальности и интеграции технологий искусственного интеллекта в учебную работу и деятельность преподавателей основано на анализе научных и статистических данных о внедрении цифровых технологий в образование и актуальных тенденций развития рынка труда. В данной работе обосновывается переход от традиционной модели педагога как носителя и транслятора знаний к новой парадигме – педагогу как архитектору образовательного опыта. Данный концепт предполагает проектирование, организацию и курирование персонализированных, релевантных, эмоционально-насыщенных и этически выверенных учебных траекторий, в которых цифровые инструменты выступают в качестве «интеллектуальных партнеров» и расширяющих профессиональные возможности инструментов.

Нами были проанализированы структурные компоненты новой роли: дизайнер смешанных образовательных сред, проектировщик и куратор персональных образовательных траекторий, фасилитатор образовательных сообществ, разработчик «гибридной» дидактики, интерпретатор данных и этический навигатор. Особое внимание уделено трансформации педагогических компетенций, необходимых для эффективной работы в гибридной среде, а также рискам и вызовам, связанным с дегуманизацией, этическими проблемами и зависимостью от алгоритмических систем.

Усиление роли ИИ в образовании не приводит к замещению педагога, но радикально повышает ценность его уникальных человеческих качеств – аналитических и творческих способностей, управленческих компетенций, критического мышления, этической рефлексивности и способности к творческому проектированию сложных образовательных продуктов и систем. Анализ текущих трендов и прогнозных данных позволяет утверждать, что профессия педагога переживает наиболее глубокую трансформацию за последние столетия. Движение от позиции транслятора и контролера к позиции архитектора образовательного опыта является закономерным ответом на вызовы гибридной реальности и эпохи ИИ.

ИИ, взяв на себя не только рутинные операции, но некоторые трудные когнитивные, аналитические, и даже творческие задачи, не преуменьшил, а, напротив,

актуализировал значимость уникальных человеческих способностей и ключевых профессиональных компетенций педагога. Педагог будущего – это не техник при той или иной образовательной платформе, не просто «референтная белковая сущность» в контексте новой образовательной реальности, а высоко компетентный профессионал, вооруженный современными технологиями, не исполнитель той или иной программы или пользователь ресурса, а автор сценариев развития, не единственный источник истины, а проводник в мире избыточной информации разного качества.

Становление педагога-архитектора требует системных изменений: в содержании педагогического образования, в профессиональной деятельности (формирование «новой дидактики»), в системе повышения квалификации, в нормативно-правовой базе, в механизмах финансирования и оценки труда [25; 26]. Это масштабная задача для образовательной политики. Однако альтернативы этому пути нет, если мы хотим, чтобы образование оставалось пространством человеческого развития, а не превратилось в алгоритмизированную услугу по передаче компетенций. Будущее образования – за синергией человеческого творчества, педагогической мудрости и интеллектуальной мощи технологий, где педагог-архитектор выступает ключевым интегратором и гарантом гуманистических ценностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ЮНЕСКО: Всемирный доклад по мониторингу образования, 2023 год: технологии в сфере образования: кто диктует условия для этого инструмента? – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_rus) (дата обращения: 07.12.2025).
2. Forbes: Вышел очередной отчет ОЭСР о системах образования в 49 странах? – URL: <https://www.forbes.ru/education/521820-vysel-ocerednoj-otcet-oesr-o-sistemah-obrazovania-v-49-stranah> (дата обращения: 07.12.2025).
3. Okubamichael T. T. Implementing Mobile Learning Technologies in School Education in Developing Countries: Opportunities and Barriers (Scientific Review) / T. T. Okubamichael // Педагогический ИМИДЖ. – 2025. – Vol. 19, No. 2(67). – P. 143-161. – DOI: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-143-161.
4. Zhang J. Research on the innovative model of international Chinese education under the technology empowerment the integration path of project-based teaching and blended learning / J. Zhang, B. Akehu // Modern Pedagogical Education. – 2025. – No. 7. – P. 534-541.
5. Skillbox: Эксперты назвали перспективные направления на глобальном EdTech-рынке – URL: <https://skillbox.ru/media/education/eksperty-nazvali-perspektivnye-napravleniya-na-globalnom-edtechrynke/> (дата обращения: 07.12.2025).
6. ЮНЕСКО: Инчхонская декларация – Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus) (дата обращения: 07.12.2025).
7. Ведомости: Каждый шестой преподаватель вузов использует ИИ при подготовке к занятиям. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/10/07/1066835-kazhdii-shestoi-prepodavatel-vuzov-ispolzuet-ii> (дата обращения: 07.12.2025).
8. Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики: ИИ в образовании: как преодолеть соблазн готовых решений. – URL: <https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html> (дата обращения: 07.12.2025).
9. Мантуленко В. В. Влияние искусственного интеллекта на успеваемость, познавательную активность и качество обучения студентов / В. В. Мантуленко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 6. – С. 251-272. – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11117.
10. Saputro I. N. Promoting Creative Professional Behavior of Future Educators: The Role of Social Capital, Motivation and Self-Efficacy / I. N. Saputro, T. Mahfud, A. I. Sari, Sukatiman // Integration of Education. – 2023. – Vol. 27, No. 3(112). – P. 390-402. – DOI: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.390-402.
11. РБК: От учителя к наставнику: как изменится роль педагогов в будущем. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/61e7cb029a7947f82a59e587?from=copy> (дата обращения: 07.12.2025).
12. Ткаченко Е. Н. Искусственный интеллект и роль педагога в цифровом образовании будущего: обзор зарубежных исследований / Е. Н. Ткаченко // Труд и социальные отношения. – 2023. – Т. 34, № 3. – С. 112-122. – DOI: 10.20410/2073-7815-2023-34-3-112-121.

13. Агамалиев Р. Т. Проблемы цифровизации в образовании как объект гуманитарных научных исследований начала XXI века / Р. Т. Агамалиев // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 9-1. – С. 113-129. – DOI: 10.25726/o9513-8295-9647-g.
14. Шарухин А. П. Золотые правила педагогики: гуманистические идеи европейской и американской педагогической мысли («Афинская школа», Я. А. Коменский, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори, Дж. Дьюи) / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 3(91). – С. 28-37. – DOI: 10.51944/20738536\_2023\_3\_28.
15. Измайлова Д. И. От гуманизма к постгуманизму: человек в гуманистических проектах науки / Д. И. Измайлова, Л. А. Ахкозов // Kant. – 2025. – № 1(54). – С. 260-267. – DOI: 10.24923/2222-243X.2025-54.38.
16. Шишов С. Е. Трансформация целей образования в цифровую эпоху «искусственного интеллекта» / С. Е. Шишов // Ценности и смыслы. – 2025. – № 4(98). – С. 31-43. – DOI: 10.24412/2071-6427-2025-4-31-43.
17. Yu J. H., Chauhan D., Iqbal R. A., Yeoh E. Mapping academic perspectives on AI in education: trends, challenges, and sentiments in educational research (2018–2024) / J. H. Yu, D. Chauhan, R. A. Iqbal, E. Yeoh // Educational Technology Research and Development. – 2025. – No. 73. – P. 199–227. – DOI: 10.1007/s11423-024-10425-2.
18. Balalle H. Learning beyond realities: exploring virtual reality, augmented reality, and mixed reality in higher education – A systematic literature review / H. Balalle // Discover Education. – 2025. – No. 4. – 151. – DOI: 10.1007/s44217-025-00559-7.
19. Enoch L. C., Abraham R. M., Singaram V. S. A comparative analysis of the impact of online, blended, and face-to-face learning on medical students' clinical competency in the affective, cognitive, and psychomotor domains / L. C. Enoch, R. M. Abraham, V. S. Singaram // BMC Medical Education. – 2022. – No. 22. – 753. – DOI: 10.1186/s12909-022-03777-x.
20. Киво. Новости: От отчетности до уроков: 4 из 5 педагогов уверены, что ИИ экономит время работы. – URL: <https://kivo.hse.ru/tpost/58cd2lrb81-ot-otchetnosti-do-urokov-4-iz-5-pedagogo>
21. Мокшанов М. В. Применение искусственного интеллекта в анализе данных: обзор текущего состояния и будущих направлений / М. В. Мокшанов // Universum: технические науки. – 2024. – № 5-1(122). – С. 40-48. – DOI: 10.32743/UniTech.2024.122.5.17513.
22. RBC: ИИ-тьюторы, обучение с VR и дипломы в блокчейне: тренды EdTech – 2024. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/65a662779a79474b9c570b9e?from=copy> (дата обращения: 04.01.2026).
23. Газета.RU: Google представила бесплатный ИИ-репетитор. – URL: [https://www.gazeta.ru/tech/news/2025/08/07/26445248.shtml?utm\\_auth=false](https://www.gazeta.ru/tech/news/2025/08/07/26445248.shtml?utm_auth=false)
24. Калинин А. А. Искусственный интеллект в образовательном контенте: актуальный тренд и практические аспекты эволюции учебного процесса / А. А. Калинин, Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, Ю. В. Федорова // Наука и школа. – 2024. – № 5. – С. 98-113. – DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-98-113.
25. Омаров Н. Роль «мягких» навыков в профессиональном становлении будущих педагогов / Н. Омаров // Академическая публицистика. – 2023. – № 7-1. – С. 173-174.
26. Патраков Э. В. Роль социальной рефлексии в профессиональной успешности педагогов в условиях цифровизации образования / Э. В. Патраков, А. Белов // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2024. – № 4-2. – С. 749-756. – DOI: 10.33514/1694-7851-2024-4/2-749-756.

## REFERENCES

1. UNESCO (2023). *Global education monitoring report 2023: education technology: who dictates the terms of the tool?* Retrieved from: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_rus).
2. Forbes (2024). *The OECD has released its latest report on education systems in 49 countries.* Retrieved from: <https://www.forbes.ru/education/521820-vysel-ocerednoj-otcet-oesr-o-sistemah-obrazovania-v-49-stranah>.
3. Okubamichael, T.T. (2025) Implementing Mobile Learning Technologies in School Education in Developing Countries: Opportunities and Barriers (Scientific Review). *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 19 (2(67)), 143-161, doi: 10.32343/2409-5052-2025-19-2-143-161.
4. Skillbox (2023) *Experts have identified promising areas in the global EdTech market.* Retrieved from: <https://skillbox.ru/media/education/eksperty-nazvali-perspektivnye-napravleniya-na-globalnom-edtechrynke/>.

5. UNESCO (2015) *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Retrieved from: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus).
6. Vedomosti (2024) *One in six university professors uses AI in class preparation*. Retrieved from: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/10/07/1066835-kazhdii-shestoi-prepodavatel-vuzov-ispolzuet-ii>.
7. HSE (2025) *AI in Education: How to Overcome the Temptation of Ready-Made Solutions*. Retrieved from: <https://www.hse.ru/news/edu/1038459152.html>.
8. Mantulenko, V.V. (2025) The Impact of Artificial Intelligence on Academic Performance, Cognitive Activity and Quality of Student Learning. *Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*. 06, 251-272, doi: 10.24412/2304-120X-2025-11117. (In Russian).
9. Saputro, I.N., Mahfud, T., Sari, A.I., Sukatiman (2023) Promoting Creative Professional Behavior of Future Educators: The Role of Social Capital, Motivation and Self-Efficacy. *Integration of Education*. 27 (3(112)), 390-402, doi: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.390-402.
10. RBC (2025) *From Teacher to Mentor: How the Role of Educators Will Change in the Future*. Retrieved from: <https://trends.rbc.ru/trends/education/61e7cb029a7947f82a59e587?from=copy>.
11. Tkachenko, E.N. (2023) [Artificial intelligence and the role of the teacher in the digital education of the future: a review of foreign studies]. *Trud i sotsial'nyye otnosheniya = Labor and Social Relations*. 34 (3), 112-122, doi: 10.20410/2073-7815-2023-34-3-112-121. (In Russian).
12. Agamaliyev, R.T. (2025) Problems of Digitalization in Education as an Object of Humanitarian Research of the Early 21st Century. *Education Management Review*. 9-1, 113-129, doi: 10.25726/o9513-8295-9647-g. (In Russian).
13. Sharukhin, A.P. & Sharukhina, T.G. (2023) Golden rules of Pedagogy: Humanistic Ideas of European and American Pedagogical Thought ("The Athenian School", Ya. A. Komensky, G. Kershensteiner, M. Montessori, J. Dewey). *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire = The World of Education is Education in the World*. 3 (91), 28-37, doi: 10.51944/20738536\_2023\_3\_28. (In Russian).
14. Izmailova, D.I. & Akhkozov L.A. (2025) From Humanism to Posthumanism: Human in Humanistic Science Projects. *Kant*. 1 (54), 260-267, doi: 10.24923/2222-243X.2025-54.38. (In Russian).
15. Shishov, S.E. (2025) Transformation of Educational Goals in the Digital Age of "Artificial Intelligence". *Values and Meanings*. 4 (98), 31–43, doi: 10.24412/2071-6427-2025-4-31-43. (In Russian).
16. Yu, J.H., Chauhan, D., Iqbal, R.A., Yeoh, E. (2025) Mapping Academic Perspectives on AI in Education: Trends, Challenges, and Sentiments in Educational Research (2018–2024). *Educational Technology Research and Development*. 73, 199-227, doi: 10.1007/s11423-024-10425-2.
17. Balalle, H. (2025) Learning Beyond Realities: Exploring Virtual Reality, Augmented Reality, and Mixed Reality in Higher Education – A Systematic Literature Review. *Discover Education*. 4, 151, doi: 10.1007/s44217-025-00559-7.
18. Enoch, L.C., Abraham, R.M., Singaram, V.S. (2022) A comparative analysis of the impact of online, blended, and face-to-face learning on medical students' clinical competency in the affective, cognitive, and psychomotor domains. *BMC Medical Education*. 22, 753, doi: 10.1186/s12909-022-03777-x.
19. KIVO. HSE (2025) *From reporting to lessons: 4 out of 5 teachers believe AI saves time*. Retrieved from: <https://kivo.hse.ru/tpost/58cd2lr81-ot-otchetnosti-do-urokov-4-iz-5-pedagogo>.
20. Mokshanov, M. (2024) The Use of Artificial Intelligence in Data Analysis: an Overview of the Current State and Future Directions. *Universum: tekhnicheskkiye nauki = Universum: Technical Sciences*. – 5-1 (122), 40-48, doi: 10.32743/UniTech.2024.122.5.17513.
21. RBC (2024) *AI tutors, VR training and blockchain diplomas: EdTech trends – 2024*. Retrieved from: <https://trends.rbc.ru/trends/education/65a662779a79474b9c570b9e?from=copy>.
22. Gazeta.RU: *Google Unveiled a Free AI Tutor*. Retrieved from: [https://www.gazeta.ru/tech/news/2025/08/07/26445248.shtml?utm\\_auth=false](https://www.gazeta.ru/tech/news/2025/08/07/26445248.shtml?utm_auth=false).
23. Kalinin, A.A., Koroleva, N.Yu., Ryzhova, N.I., Fedorova, Yu.V. (2024) Artificial Intelligence in Educational Content: Current Trend and Practical Aspects of the Evolution of the Educational Process. *Nauka i shkola = Science and School*. 5, 98-113, doi: 10.31862/1819-463X-2024-5-98-113. (In Russian).
24. Omarov, N. (2023) [The role of "soft" skills in the professional development of future teachers]. *Academic Journalism*. 7-1, 173-174. (In Russian).
25. Patrakov, E.V. & Belov, A. (2024) The Role of Social Reflection in the Professional Success of Teachers in the Context of Digitalization of Education. *Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabayeva = Bulletin of the Kyrgyz State University named after I. Arabaev*. 4-2, 749-756, doi: 10.33514/1694-7851-2024-4/2-749-756. (In Russian).

**TEACHER AS «ARCHITECT OF EDUCATIONAL EXPERIENCE»: TRANSFORMATION OF THE PROFESSIONAL ROLE IN THE CONTEXT OF HYBRID REALITY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATION**

*V. V. Mantulenko*

The research purpose is to explore the transformation of the teacher's role in the context of the emerging hybrid educational reality in the era of artificial intelligence. The main objectives of the study are to substantiate the transition from the model of knowledge translator to «architect of educational experience», identify the structural components of the new role, and analyze the necessary competencies and risks. The research results include: the new role and functions of the teacher are substantiated in the context of AI integration in education.

**Key words:** Architect of Educational Experience, Hybrid Educational Reality, Artificial Intelligence in Education, Transformation of the Teacher's Role, Digital Pedagogy.

*Поступила в редакцию 20.12.2025 г.*

**Мантуленко Валентина Вячеславовна**  
Кандидат педагогических наук, доцент.  
ФГАОУ ВО «Самарский национальный  
исследовательский университет имени академика  
С.П. Королева», Самара, РФ.  
E-mail: [mantoulenko@mail.ru](mailto:mantoulenko@mail.ru)

**Mantulenko Valentina Vyacheslavovna**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor,  
Samara National Research University named after  
Academician S.P. Korolev, Samara, RF.  
Email: [mantoulenko@mail.ru](mailto:mantoulenko@mail.ru)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ROSETTA STONE, MONDLY, SPEAKPAL ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

© 2026 *М.Н. Мохосоева, Л.В. Ещенко, И.С. Красько*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

Статья посвящена сравнительному анализу передовых электронных образовательных ресурсов для изучения иностранного языка Rosetta Stone, Mondly, SpeakPal, оптимально сочетающих высокое качество обратной связи, разнообразие упражнений, технологичность и доступность.

Отображены результаты изучения цифровых инструментов для обучения говорению как приоритетному направлению в преподавании иностранного языка в высшем учебном заведении, предоставлены практические рекомендации по использованию изучаемых образовательных платформ. Рассмотрены возможности применения электронных инструментов в образовательном процессе ВУЗа.

**Ключевые слова:** электронный образовательный ресурс, метод погружения в языковую среду, качество обратной связи.

**Введение.** В рамках инициативной темы «Современные методы и приемы обучения иностранным языкам в высшей школе» преподавателями кафедры английского языка для экономических специальностей Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» проведен сравнительный анализ наиболее популярных образовательных платформ для обучения английскому языку в вузе.

Актуальность исследования вызвана стремительной цифровой трансформацией высшего образования, вносящей существенные изменения в роли преподавателя и студента в процессе обучения.

Предметом исследования стали электронные образовательные ресурсы для изучения иностранного языка в вузе.

Цель исследования – выбор наиболее эффективных цифровых ресурсов для обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки Экономика и Юриспруденция.

Принимая во внимание, что иностранный язык не является профильным предметом для студентов неязыковых направлений подготовки, и что преподаватели должны в сжатые сроки предоставить значительный объем знаний будущим специалистам, авторы полагают, что внедрение в образовательный процесс электронных образовательных ресурсов может оказаться особенно результативным.

Вопросы применения в образовательном процессе современных цифровых ресурсов рассматривались многими учеными: О.Е. Дороховой, С.К. Ангеловской, Г.Б. Сайфутдиновой, А.С. Мироненко, Т.В. Дорофеевой, Н.П. Макаровой, С.М. Куценко и др. А.В. Гузова [1], О.А. Павлова, Т.Ю. Дунаева, Д.М. Коляда, Т.И. Бугаева [2], Т.А. Сирота [3] изучали применение электронных образовательных ресурсов в преподавании дисциплин гуманитарного цикла.

Проводились исследования по использованию потенциала интернет-ресурсов и социальных сетей в организации работы студентов в процессе обучения английскому языку О.А. Минеевой, М.С. Ляшенко [4], А.В. Гузовой, О.В. Дедовой, Т.В. Иволиной

[1], И.О.Боронихиной [5] и др. Однако существует дефицит исследований, представляющих результаты реализации инструментов виртуальной среды в преподавании дисциплины «Иностранный язык».

В статье отображены результаты изучения цифровых инструментов для обучения говорению как приоритетному направлению в преподавании иностранного языка в высшем учебном заведении, предоставляются практические рекомендации по использованию изучаемых образовательных платформ. Рассмотрены возможности применения электронных инструментов в образовательном процессе вуза.

**Основная часть.** Одним из наиболее эффективных методов обучения говорению считается метод погружения в языковую среду – immersion. В процессе преподавания исключительно на иностранном языке формируется его естественное восприятие. Обучающийся постоянно слышит иностранную речь, общается с носителями, в ходе моделирования реальных ситуаций происходит закрепление навыков говорения на иностранном языке.

Созданию искусственной языковой среды способствуют цифровые инструменты преподавания языка, сочетающие высокое качество обратной связи, разнообразие упражнений, технологичность и доступность [6, с. 40–43].

В поисках инновационных подходов к образованию в ВУЗе, нами были изучены и подвергнуты сравнительному анализу наиболее эффективные образовательные платформы, максимально обеспечивающие погружение в языковую среду – Rosetta Stone, Mondly, SpeakPal.

Тестирование данных ресурсов проводилось в соответствии с критериями, разработанными в ходе исследования: погружение в языковую среду, технология распознавания речи, качество обратной связи, технологичность, наличие аутентичных материалов, реальное взаимодействие с людьми.

Электронные образовательные ресурсы Rosetta Stone, Mondly, SpeakPal подвергались тестированию преподавателями кафедры в рамках образовательного процесса в течение 12 месяцев. В ходе тестирования данных цифровых ресурсов, выявлен ряд важнейших характеристик образовательных курсов, способствующих обучению говорению.

Программа изучения языка Rosetta Stone характеризуется комплексным подходом, предлагая наиболее естественный метод изучения языка, а именно, так называемое динамическое погружение. Метод заключается в проведении обучения исключительно на изучаемом языке, где учащимся представлены изображения, аудио и текст без использования переводов на родной язык. Это сделано для того, чтобы имитировать процесс изучения людьми своего первого, родного языка путём сопоставления слов и фраз с их значениями и контекстом, а не с помощью перевода, как в большинстве других приложений.

Одним из эффективных методов активизации навыков коммуникации является прослушивание аудиоматериалов и их запись без просмотра текста, многократное прослушивание помогает запоминать важные слова и фразы, развивать навыки аудирования и использовать идиомы и грамматические конструкции [7, с. 134–140] и [8, с. 24–28].

В курсе Rosetta Stone представлено ограниченное количество указаний, подсказок и переводов. Некоторым это может показаться недостатком, но компания делает это намеренно. Цель состоит в том, чтобы помочь вам освоить изучаемый язык с помощью визуальных подсказок, умозаключений и вашей собственной интуиции (а не с помощью готовых переводов). Мы находим данный метод обучения довольно

эффективным. Изучение языка характеризуется как нативное или ассоциативное. Пользователь не запоминает перевод слова, а сразу закрепляет иностранное слово с образом.

Программы электронного обучения Mondly и SpeakPal используют иной подход и позволяют учиться на родном языке, имеются русские версии приложений.

Важнейшая характеристика образовательного курса, заключающаяся в наличии обратной связи, доступна на данных платформах благодаря функции распознавания речи. Один из лучших инструментов распознавания речи, запатентованную технологию TruAccent, предлагает Rosetta Stone. Технология TruAccent – это максимально приближенный к реальности способ получить обратную связь по произношению от реального человека. «Наша команда была в полном восторге от программного обеспечения Rosetta Stone для распознавания речи. Очевидно, что компания вложила значительные ресурсы в то, чтобы их инструмент распознавания речи был быстрым, точным и простым в использовании», – делятся мнением обучаемые [9].

Образовательная система Mondly также использует собственную технологию распознавания речи, но менее совершенную. Как отмечают пользователи, «по сравнению с Rosetta, он немного неуклюжий, им не нравится, что нужно вручную удерживать кнопку микрофона всё время, пока вы говорите. Это может просто раздражать» [10].

В SpeakPal обратная связь доступна благодаря функции распознавания речи, при этом, данный образовательный ресурс имеет несколько недостатков, связанных с качеством обратной связи. В процессе использования функции мгновенного комментария при произношении все слова отмечены различными цветами, но не всегда понятно, где и как стоит улучшить речь. Например, в некоторых случаях приложение говорит «скажи снова» без объяснения, что именно сделано неправильно.

Кроме этого, платформа SpeakPal характеризуется ошибками при распознавании речи – в некоторых случаях приложение плохо распознает низкий голос.

В конечном счете, все эти компании, занимающиеся изучением языков, используют тот или иной инструмент распознавания речи, но Rosetta Stone – один из лучших, которые мы тестировали, отмечают пользователи [10].

Образовательная технология Mondly обладает современными технологичными функциями. Приложение предлагает инновационные технологии, чат-бот и уникальные функции дополненной реальности. Можно общаться с языковым чат-ботом, использовать дополненную или виртуальную реальность, чтобы попрактиковаться в заказе еды в ресторане, а также просматривать выученные слова, нажимая на схему мозга.

После прохождения еженедельных тестов обучаемый получает доступ к испытанию за месяц занятий. Учащиеся отмечают положительные ощущения от процесса тестирования и прохождения определенного количества уровней в ходе отслеживания своего прогресса, как в видеоигре [11].

Образовательная программа позволяет вам общаться с виртуальными персонажами в реалистичных сценариях на такие темы, как покупки, заказ еды или заселение в отель. Этот компонент Mondly отлично подходит для тренировки произношения и развития уверенности в разговорной речи. Подобное общение не заменяет реальной обратной связи, но подходит в качестве подготовительного этапа для личного общения, которое может быть довольно пугающим. Однако, в процессе использования программы, отмечаем некоторую искусственность, нереалистичность

разговоров чат-бота Mondly. Для получения максимальной пользы от приложения, рекомендовано практиковаться в общении с носителями языка и дополнять Mondly другими инструментами. Стоит отметить, что при тестировании приложения Mondly, функция дополненной реальности вначале вызывает интерес, но теряет свою привлекательность по мере того, как элемент новизны стирается.

Платформа SpeakPal использует искусственный интеллект, поддерживает интерактивный чат с виртуальным языковым преподавателем, а также предлагает интерактивные разговоры.

Образовательный ресурс Rosetta Stone также включает в себя алгоритмы искусственного интеллекта для предоставления персонализированной обратной связи и рекомендаций. Здесь ИИ используется для создания полных персонализированных программ обучения на основе уровня знания языка каждого пользователя. Приложение также предлагает возможность изучать язык через интерактивные упражнения и игры.

Приложение SpeakPal характеризуется низким качеством обратной связи. Видео записаны носителями языка, но взаимодействие происходит только между пользователем и устройством, при этом отсутствует связь между пользователями или с учителем. Недостаток человеческого взаимодействия не позволяет практиковаться в говорении в реальных коммуникативных ситуациях. В программе Mondly аутентичные материалы отсутствуют. Напротив, электронный ресурс Rosetta Stone предлагает занятия с настоящими носителями изучаемого вами языка. Возможность общаться с носителями языка в режиме реального времени – долгожданное дополнение к программе.

Многие утверждают, что нет лучшего способа выучить новый язык, чем индивидуальные занятия с преподавателем, и Rosetta Stone располагает таким ресурсом, проводя онлайн занятия в прямом эфире. Преподаватели, как правило, работают в тандеме с основными уроками и учитывают ваш текущий уровень. Таким образом, вы в некотором роде получаете индивидуальные занятия. Преподаватели помогают вам улучшить произношение, объясняют правила грамматики, и, что самое важное, поддерживают вашу мотивацию.

Важный критерий любой образовательной программы – целевая аудитория курса. Платформы SpeakPal и Mondly подходят для начинающих, закладывают фундамент знаний, но при этом, помогут достичь уровня не выше среднего. Mondly ориентирован только на начальный уровень владения тем или иным языком, материала для учащихся среднего и продвинутого уровней недостаточно.

Для начала работы с Rosetta Stone, напротив, требуется наличие базового уровня знаний (pre-intermediate). Rosetta Stone по языковому наполнению больше соответствует уровням Intermediate и Advanced, уроки хорошо проработаны и характеризуются глубиной и основательностью.

Упражнения программы Mondly не выходят за рамки базового уровня, нет существенного отличия между уровнями Beginner, Intermediate и Advanced. В Mondly даже на продвинутом уровне уроки довольно простые в пределах настоящего и прошедшего времени, не фокусирующиеся на более сложных формах грамматических конструкций.

Одним из недостатков, выявленных авторами в образовательной программе Rosetta Stone, является полное отсутствие прямых инструкций по грамматике. Платформа не объясняет грамматические правила в стандартных пакетах подписки, а значит, пользователь рискует так и не понять их. Индивидуальные же занятия с преподавателем возможны только за дополнительную плату. Кроме того, данный образовательный ресурс не имеет русского интерфейса.

Методология программы Rosetta Stone базируется на коммуникативном подходе к изучению иностранных языков, следовательно, аспекту грамматики сознательно уделяется минимум внимания.

В курсе SpeakPal представлен простой и понятный интерфейс, есть русская версия, но отмечается ряд недостатков. Программа характеризуется слабым разнообразием упражнений, аспект говорение ограничен короткими и уже готовыми диалогами. Пользователи указывают на довольно ограниченные функции бесплатной версии, в которой доступны лишь несколько уроков. Для того, чтобы пользоваться всеми функциями, необходимо приобретать подписку, имеющую высокую цену. Также отмечаются проблемы с оплатой платной версии [12].

Крайне ограничен доступ к бесплатной версии и в платформе Mondly.

В ходе использования SpeakPal, остаются актуальными вопросы безопасности приложения в процессе обработки данных. Так, разработчик SpeakPal Ltd. указал, что в соответствии с политикой конфиденциальности приложения данные могут обрабатываться, что может быть связано с отслеживанием информации о пользователе. Подробные сведения доступны в политике конфиденциальности разработчика.

Для достижения максимальной объективности в описании анализируемых цифровых ресурсов, в исследовании приняли участие 300 студентов экономического и юридического факультетов Донецкого государственного университета направлений подготовки Экономика и Юриспруденция. Студентам была предложена анкета, содержащая основные критерии образовательных программ для обучения говорению. Итоги анкетирования проанализированы и сведены в сравнительную таблицу характеристик с учетом личного опыта преподавателей.

Ниже представлены результаты сравнительного обзора программ Rosetta Stone, Mondly и SpeakPal, где «++» – критерий ярко выражен, «+» – критерий проявлен не в полной мере, «-» – критерий выражен слабо или отсутствует (таблица 1).

Таблица 1  
Сравнительный анализ основных характеристик анализируемых образовательных платформ

Критерии образовательной программы	Rosetta Stone	Mondly	SpeakPal
погружение в языковую среду	++	+	+
технология распознавания речи	++	+	+
качество обратной связи	++	+	+
технологичность	+	++	+
наличие аутентичных материалов	+	-	+
реальное взаимодействие с людьми	+	-	-

**Заключение.** Эффективность образовательных источников является результатом комплекса таких важнейших критериев как степень погружения в языковую среду, качество обратной связи, интерактивность, мультимедийность. По результатам анализа, наиболее сбалансированной платформой для освоения навыка говорения является Rosetta Stone, базирующаяся на коммуникативном подходе к изучению иностранных языков.

В результате использования цифровых технологий можно сформулировать такие выводы: цифровую среду необходимо использовать для совместного формирования знаний и социально-эмоциональной вовлеченности. Для успешной интеграции цифровых образовательных технологий в учебную среду, необходимо развивать персональные характеристики студентов, такие как усидчивость, организованность, интерес и желание осваивать иностранный язык, играющие важную роль при

планировании самостоятельной работы. Уделяя этим аспектам первостепенное внимание, нужно организовать учебный материал таким образом, чтобы пробудить интерес студентов и стимулировать их желание заниматься языком самостоятельно.

Говоря об эффективности реализации анализируемых электронных ресурсов в образовательном процессе, приходим к выводу о том, что ни одно приложение не является самодостаточным учебным продуктом и не может заменить комплексный подход к изучению иностранного языка. Для того, чтобы в центре обучения был не преподаватель, а обучающиеся, необходим комплекс новых технологий и новых педагогических практик. В перспективе, при конструктивном подходе к использованию цифровых инструментов, образовательное учреждение получает возможность контроля над качеством образовательных услуг.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гузова А.В., Дедова О.В., Иволина Т.В. Использование потенциала социальных сетей в организации автономии студентов в процессе онлайн-обучения английскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – № 2 (35). – С. 12-19. – DOI 10.21777/2500-2112-2021-2-12-19.
2. Коляда Д.М., Бугаева Т.И. Сократовский метод с интеграцией искусственного интеллекта как эффективная современная форма обучения будущих юристов. // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2025. – № 3. – С. 104-113. – DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.17898211>.
3. Сирота Т.А. Общепрофессиональное умение работать с информацией на основе иноязычного обучения как необходимая составляющая профессиональной подготовки журналистов. // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2022. – № 2. – С. 134–141. – DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.17906670>.
4. Минеева О.А., Ляшенко М.С. Интеграция интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 1 (38). – С. 14-22. – DOI 10.21777/2500-21122022-1-14-22.
5. Боронихина И.О. Использование технологии веб-квеста при обучении иностранному языку в вузе // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – №2 1 (34). – С. 21-26. – DOI 10.21777/2500-2112-2021-1-21-26.
6. Ещенко Л.В., Красько И.С., Мохосоева М.Н. Использование мультиплатформенных сервисов ANKI, QUIZLET и MEMRISE в обучении лексике: за и против / Л.В. Ещенко, И.С. Красько, М.Н. Мохосоева // Челябинский гуманитарий: научный журнал / отв. ред. М.В. Загидуллина. – Челябинск: ЧелГУ, 2025. – Вып. 4 (73). – С. 40-49. – DOI: 10.47475/1999-5407-2025-73-4-40-49.
7. Багян А.Ю., Аракелова А.Р. Концептуальное воплощение ценностей и антиценностей в научно-популярном дискурсе сферы информационных технологий как способ актуализации профессиональной аксиологической картины мира. Научный диалог. – 2019. – №10 – С. 61-78.
8. Мезенцева А.И. Методика создания видеоматериалов по профессиональной тематике к дисциплине «Иностранный язык» (на примере специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы») в ООВО технического профиля // Январские педагогические чтения: сборник научных трудов. – Симферополь: РИО КИПУ им. Февзи Якубова, 2022. – Вып. 8 (20). – С. 24-28.
9. Матвеева М. 8 лучших программ для распознавания речи для Windows, Mac и онлайн / М. Матвеева. – URL: <https://filmora.wondershare.com.ru/audio/best-voice-recognition-software.html> (дата обращения: 06.06.2025).
10. Cristiano M. Full Rosetta Stone review: effective legacy program but lacks interactive features / M. Cristiano. – URL: <https://www.fluentu.com/blog/reviews/rosetta-stone/> (дата обращения: 03.07.2025).
11. Dizon Sh. Mondly review: offers innovative technology but won't get you all the way to fluency / Sh. Dizon, J. Appieton. – URL: <https://www.fluentu.com/blog/reviews/mondly/> (дата обращения: 10.07.2025).
12. Johnson K. SpeakPal Review: AI-Powered Language Learning Revolution [Электронный ресурс] / K. Johnson. – Режим доступа: <https://aipure.ai/ru/articles/speakpal-review-ai-powered-language-learning-revolution> (дата обращения: 15.07.2025).

## REFERENCES

1. Guzova, A.V. Dedova, O.V. & Ivolina T.V. (2021) [Using the Potential of Social Networks in Organizing Student Autonomy in Online English Teaching]. *Obrazovatelnie resursi i tekhnologii*. 2 (35), pp. 12-19, doi: 10.21777/2500-2112-2021-2-12-19. (In Russian).
2. Kolyada, D.M. & Bugaeva, T.I. (2025) [The Socratic Method with the Integration of Artificial Intelligence as an Effective Modern Form of Teaching Future Lawyers]. *Vestnik Donetskogo universiteta. Seriya 02. Gumanitarnie nauki*. 3, pp. 105-107, doi: 10.5281/zenodo.17898211. (In Russian).
3. Sirota, T.A. (2025) [General professional ability to work with information based on foreign language learning as an essential component of professional training for journalists]. *Vestnik Donetskogo universiteta. Seriya 02. Gumanitarnie nauki*. 3, pp. 134-141, doi: 10.5281/zenodo.17906670. (In Russian).
4. Orekhova, Yu.M. (2024) [On the Benefits of Using Online Whiteboard Services in Teaching Foreign Languages to Cadets]. *Vestnik Donetskogo universiteta. Seriya 02. Gumanitarnie nauki*. 3, pp. 68-76, doi: 10.5281/zenodo.14543910. (In Russian).
5. Mineeva, O.A. & Lyashenko, M.S. (2022) [Integration of Internet Resources into the Foreign Language Teaching Process]. *Obrazovatelnie resursi i tekhnologii*. 1 (38), pp. 14-22, doi: 10.21777/2500-21122022-1-14-22. (In Russian).
6. Boronikhina, I.O. (2021) [Using Web Quest Technology in Teaching Foreign Languages at a University]. *Obrazovatelnie resursi i tekhnologii*. 2 1 (34), pp.21-26, doi: 10.21777/2500-2112-2021-1-21-26. (In Russian).
7. Eshchenko, L.V. Krasko, I.S. & Mokhosoeva M.N. (2025) [Using the ANKI, QUIZLET, and MEMRISE Multiplatform Services in Vocabulary Learning: Pros and Cons]. *Chelyabinskii gumanitarii: nauchnii zhurnal*. 4 (73), pp. 40-49, doi: 10.47475/1999-5407-2025-73-4-40-49. (In Russian).
8. Bagiyani, A.Yu. & Arakelova, A.R. (2019) [Conceptual Embodiment of Values and Anti-Values in the Popular Science Discourse of the Information Technology Field as a Way of Actualizing the Professional Axiological Picture of the World]. *Nauchnii dialog*. 10, pp. 61-78. (In Russian).
9. Mezentseva, A.I. (2022) [Methodology for Creating Video Materials on Professional Topics for the Discipline "Foreign Language" (using the example of the specialty 11.05.01 "Radio-Electronic Systems and Complexes") in Technical Higher Education Institutions]. *Yanvarskie pedagogicheskie chteniya: sbornik nauchnikh trudov*. Simferopol, 8 (20), pp. 24-28. (In Russian).
10. Matveeva, M. 8 Best Speech Recognition Software for Windows, Mac, and Online. Retrieved from: <https://filmora.wondershare.com.ru/audio/best-voice-recognition-software.html> (date of application: 06.06.2025). (In Russian).
11. Cristiano, M. Full Rosetta Stone review: effective legacy program but lacks interactive features. Retrieved from: <https://www.fluentu.com/blog/reviews/rosetta-stone/> (date of application: 03.07.2025).
12. Dizon, Sh. Mondly review: offers innovative technology but won't get you all the way to fluency. Retrieved from: <https://www.fluentu.com/blog/reviews/mondly/> (date of application: 10.07.2025).
13. Johnson, K. SpeakPal Review: AI-Powered Language Learning Revolution. Retrieved from: <https://aipure.ai/ru/articles/speakpal-review-ai-powered-language-learning-revolution> (date of application: 15.07.2025).

**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES  
ROSETTA STONE, MONDLY, SPEAKPAL  
FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO NON-LINGUISTIC STUDENTS**

*M. N. Mokhosoeva, L. V. Yeschenko, I. S. Krasko*

The article is devoted to a comparative study of advanced electronic educational resources for learning a foreign language: Rosetta Stone, Mondly, Speakpal, which optimally combine high feedback, a variety of exercises, technology and accessibility.

The results of the study of digital tools for teaching speaking as a priority direction in teaching a foreign language in a higher educational institution were displayed, practical recommendations for the use of the studied educational platforms were provided. The possibilities of using electronic tools in the educational process of the university are considered.

**Key words:** electronic educational resource, immersion method in the language environment, feedback quality.

*Поступила в редакцию 23.01.2026 г.*

**Мохосоева Марина Николаевна**

Кандидат филологических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», г. Донецк, РФ.  
E-mail: m.mokhosoeva@mail.ru

**Ещенко Лилия Владимировна**

Старший преподаватель,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», Донецк, РФ.  
E-mail: l.yeschenko@mail.ru

**Красько Инна Сергеевна**

Старший преподаватель,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», Донецк, РФ.  
E-mail: krasko-1980@yandex.ru

**Mokhosoeva Marina Nikolaevna**

Candidate of Philological Sciences, Associate  
Professor, FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.  
E-mail: m.mokhosoeva@mail.ru

**Yeschenko Lilia Vladimirovna**

Senior Lecturer,  
FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.  
E-mail: l.yeschenko@mail.ru

**Krasko Inna Sergeevna**

Senior Lecturer,  
FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.  
E-mail: krasko-1980@yandex.ru

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2026 *Е.Н. Овчаренко*

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет*

В статье актуализирована проблема сохранения и укрепления здоровья детей дошкольного возраста, раскрыта сущность здоровьесберегающей деятельности педагогов дошкольного образования, определены функции, принципы и приоритеты осуществления здоровьесберегающей деятельности в рамках дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающие технологии, педагог дошкольного образования, дошкольное образовательное учреждение (ДОУ).

**Введение.** В контексте современной цивилизации, характеризующейся значительным антропогенным воздействием на биосферу, повсеместной экологической деградацией и нарастающим конфликтом между хозяйственной деятельностью человека и принципами естественного развития экосистем, вопросы охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения выдвигаются в ряд наиболее значимых социальных приоритетов.

Данные, полученные в ходе медико-социологических изысканий, констатируют устойчивую негативную динамику в состоянии здоровья детей дошкольного возраста.

К факторам, детерминирующим сложившуюся ситуацию, следует отнести комплекс социально-экономических проблем; дефицит условий для полноценной двигательной активности как в домашней среде, так и в рамках дошкольных образовательных учреждений; нарушения в организации рационального питания; ритуальный, а не системный подход к закаливающим процедурам; игнорирование регламентированных санитарно-гигиенических, микроклиматических и эргономических норм при организации жизнедеятельности ребенка.

Ключевой причиной выступает глубинный диссонанс между естественными возрастными потребностями дошкольников и традиционным арсеналом педагогических средств, применяемых в дошкольных образовательных учреждениях.

В ответ на данное противоречие в образовательном пространстве формируется новая парадигма – здоровьесберегающая педагогика. Ее методологической основой является принцип приоритета здоровья участников образовательного процесса, рассматриваемого как фундаментальная, интегрирующая характеристика личности, которая позволяет обеспечить максимально эффективную и гармоничную жизнедеятельность как воспитателя, так и воспитанника.

**Основная часть.** Исследование современных научных публикаций свидетельствует о динамичном становлении теоретико-методологических основ здоровьесберегающей практики, развитии ее нормативного обеспечения и активном внедрении соответствующих ресурсов в систему дошкольного и общего образования.

Как отмечают ведущие специалисты (В.Г. Алямовская, Т.Л. Богина, Л.Г. Голубева, Л.Н. Волошина, А.М. Митяева, С.С. Прищепа, Л.В. Радионова, Н.К. Смирнов, и др.), образовательная организация сегодня объективно превращается в центральное звено системы сохранения здоровья подрастающего поколения.

Фундаментом этой работы в современном дошкольном образовательном учреждении выступает внедрение здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс. Эти технологии трактуются в триединстве:

- как технологический базис здоровьесберегающей педагогики;
- как система специфических методов, форм и приемов организации обучения, исключающих вред для самочувствия ребёнка;
- как интегральный критерий оценки любой педагогической методики с точки зрения ее влияния на здоровье как детей, так и педагогов [1; 3; 9].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о возрастающей значимости здоровьесберегающей компетенции воспитателя, нацеленной на комплексную охрану физического, психического и социального благополучия дошкольника.

В классификации Н.К. Смирнова подобная деятельность определяется как здоровьесберегающая технология модульного (локального) уровня [13].

Теоретические аспекты здоровьесберегающей педагогической деятельности, включая ее понятийный аппарат, базовые принципы и содержательное наполнение, были детально изучены в трудах М.М. Борисовой, Л.Н. Волошиной, Т.В. Куриловой, Л.Л. Лашковой, С.В. Поповой, Т.А. Семеновой, С.А. Шатровой и другими учеными.

Прежде чем раскрыть сущность феномена «здоровьесберегающая деятельность», необходимо дать определение ключевому для него понятию «здоровье».

В научной литературе встречаются многочисленные трактовки данного термина.

В качестве базовой в настоящем исследовании принята дефиниция, утвержденная Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [14, с. 5]. Эта формулировка наиболее полно охватывает все аспекты благополучия человека и дает основания рассматривать здоровье как целостную и динамичную систему, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов.

Так, исследователи Л.Ю. Минеева и О.М. Панюкова отмечают, что введение категории «здоровье» в понятийный аппарат педагогики является закономерным процессом, отражающим современные тенденции. Они не только фиксируют становление новых педагогических концепций, но и доказывают практическую необходимость использования данного понятия для оценки здоровьесберегающего потенциала профессиональной деятельности учителя или воспитателя [8].

Обращаясь к терминологическому анализу, важно рассмотреть смысл слова «сберечь». В толковом словаре С.И. Ожегова оно определяется как «не истратить, не израсходовать напрасно» и отождествляется с синонимом «сохранить» [7, с. 696]. Такой подход делает данный принцип методологической основой для реализации в педагогической практике индивидуального и личностно-ориентированного подходов, что становится ее неотъемлемой характеристикой.

О.М. Панюкова в своих работах дифференцирует два смежных понятия: «здоровьесберегающая педагогическая деятельность» и «здоровьесберегающая деятельность». Первую она интерпретирует как специализированную работу квалифицированных педагогов, которая осуществляется в образовательных учреждениях с выраженной здоровьесберегающей целью [8].

Ее результаты соответствуют не только требованиям учебных программ, но и более широким социальным задачам образования, включая экономические, политические, нравственные и, собственно, здоровьесберегающие аспекты.

При этом под здоровьесберегающей деятельностью О.М. Панюкова понимает интегральную профессиональную готовность и умение педагога организовать учебно-воспитательный процесс. Такой процесс должен гарантировать условия для

физического, психического, социального и духовного комфорта всех его участников, способствовать сохранению и укреплению их здоровья, а также повышать продуктивность учебно-познавательной и практической работы. Фундаментом для этого служит культура здорового образа жизни личности [8, с. 155].

Таким образом, автор четко определяет педагога в качестве ключевого субъекта данной деятельности, а саму здоровьесберегающую деятельность рассматривает как обязательный компонент и критерий качества современного профессионального педагогического труда.

Сущность профессиональной деятельности педагога в контексте здоровьесбережения заключается в целенаправленном создании оптимальных условий для поддержания и укрепления здоровья ребенка. Эта работа должна осуществляться как на организованных занятиях, так и в рамках свободной деятельности воспитанников. Эффективность такой деятельности определяется соблюдением ряда основополагающих принципов и требований [9].

Исследования таких ученых, как Л.Н. Волошиной, С.А. Лебедевой, С.С. Прищепа, Т.А. Семеновой, Н.К. Смирнова, С.О. Филипповой, С.А. Шатровой, позволяют заключить, что принципы здоровьесберегающей работы представляют собой научно обоснованные и обобщенные установки. Их последовательное воплощение в практику является залогом формирования образовательной среды, безопасной для детского здоровья.

При этом, как подчеркивает С.С. Прищепа, данные принципы должны органично интегрироваться в общую систему принципов целостного педагогического процесса, а не противоречить им.

На основе синтеза позиций указанных авторов можно выделить следующие ключевые принципы здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольного образования: принцип системности; принцип природосообразности; принцип научности; принцип комплексности; принцип компетентностной ответственности.

Принцип системности исходит из понимания здоровьесберегающей работы как сложного, но целостного явления. Оно находится в неразрывной связи с социально-экономическим контекстом, общественными запросами, а также спецификой функционирования конкретного детского сада. Все компоненты этой деятельности (цели, содержание, условия, средства и результаты) взаимосвязаны и взаимозависимы. Особым инструментом, обеспечивающим регулирование этих связей и развитие отдельных элементов, выступает управленческий цикл. Он включает в себя целеполагание, выбор адекватных средств и методов, мониторинг, текущую коррекцию и итоговый анализ достигнутых результатов [6].

Принцип природосообразности требует от педагога строгого учета возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей каждого ребенка. Он ориентирует педагогическое воздействие на конкретную личность с ее уникальными потребностями, способностями, интересами и ценностями. На практике это означает необходимость систематического изучения состояния здоровья воспитанников, проведения диагностики и оценки совокупного влияния факторов риска.

Вся профилактическая работа строится на нейтрализации потенциально вредных воздействий. Ключевым условием реализации данного принципа является неукоснительное соблюдение гигиенических нормативов, регламентированных СанПиН 2.4.1.1249-03 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений» [11].

Принцип научности предписывает, чтобы проектирование, реализация и оценка эффективности здоровьесберегающей практики опирались на достоверные данные и

достижения фундаментальных наук. К ним относятся философия, экология, педагогика, психология, медицина, социология и другие смежные области знания. Этот принцип гарантирует, что применяемые методики будут не интуитивными, а доказательными и обоснованными.

Педагогическая деятельность, интегрирующая практический опыт, концептуальную основу, прогностический потенциал и иные профессиональные качества, выступает как синтез научных достижений и практического опыта. Она гармонично сочетает проверенные временем традиционные элементы с инновационными подходами, порожденными современными тенденциями гуманизации и демократизации общества.

Принцип комплексности обеспечивается за счет многоаспектности и содержательного разнообразия процесса охраны здоровья воспитанников. Данный принцип позволяет рассматривать здоровьесберегающую работу педагога в качестве неотъемлемой составляющей целостного воспитательно-образовательного процесса. Он также предполагает необходимость тесного междисциплинарного взаимодействия воспитателя с медицинскими работниками, психологом и иными специалистами детского сада.

Принцип компетентностной ответственности в качестве основного условия эффективной работы определяет наличие у педагога специальных здоровьесберегающих знаний, владение методами, приемами и средствами сохранения здоровья детей в ходе обучения и воспитания. Сюда же относится умение проводить экспертизу эффективности применяемых методик с позиций здоровьесбережения, а также ответственное, вдумчивое отношение к охране здоровья каждого ребенка в рамках образовательного процесса [10].

Следует подчеркнуть, что перечисленные принципы задают общие стратегические ориентиры здоровьесберегающей деятельности. На их базе впоследствии конкретизируются непосредственные требования к профессиональным действиям педагога.

Исследователи В.Г. Алямовская, Т.Л. Богина, Л.Г. Голубева, Л.В. Радионова, формулируют требования к деятельности педагога через призму удовлетворения на занятии базовых, доминирующих потребностей ребенка, что является основой его гармоничного развития.

Так, для удовлетворения физиологических потребностей, лежащих в основе жизнедеятельности, необходимо:

- обеспечение санитарно-гигиенических норм на занятиях;
- включение специальных профилактических приемов для увеличения двигательной активности;
- снижение уровня эмоционального напряжения у детей и т.д.

Потребность в безопасности (психологической и физической) достигается путем:

- применения индивидуально-дифференцированного подхода;
- использования критериально-ориентированной системы оценивания;
- создания благоприятного психологического климата и ситуаций успеха на занятии.

Реализация потребности в общении возможна исключительно в условиях диалогического взаимодействия, где педагог открыт к изменению своей позиции и совместному с ребенком поиску истины.

Содействие педагога в становлении таких личностных качеств, как внутренняя мотивация, позитивная самооценка, освоение эффективных способов деятельности и

умение адекватно реагировать в ситуациях выбора, обеспечивает удовлетворение потребности в самоактуализации и уважении.

Таким образом, здоровьесберегающая деятельность педагога, понимаемая как целенаправленное изменение и преобразование образовательной среды, представляет собой системную работу, основанную на указанных принципах и ориентированную на комплексное удовлетворение ключевых потребностей ребенка для сохранения и укрепления его здоровья.

Согласно позиции С.А. Шатровой, педагогическая деятельность может быть представлена как система разнообразных действий ее субъекта – педагога.

В контексте здоровьесбережения это положение развивает Л.Н. Волошина, рассматривая данную деятельность через призму конкретных действий воспитателя, их временной организации, последовательности и взаимосвязи. С.А. Шатрова, обобщая процесс, выделяет в нем три ключевые фазы:

Проектная фаза, итогом которой становится концептуальная модель создаваемой здоровьесберегающей системы и детальный план ее воплощения.

Технологическая фаза, в ходе которой происходит практическая реализация разработанной системы.

Рефлексивная фаза, предназначенная для анализа, оценки и осмысления результатов внедренной системы.

Данный взгляд созвучен мнению В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова, которые определяют цикл решения педагогической задачи как последовательность «мыслить – действовать – мыслить», что напрямую соотносится с основными компонентами профессиональной педагогической деятельности.

Синтезируя приведенные точки зрения, в структуре здоровьесберегающей деятельности педагога ДООУ можно выделить три взаимосвязанных компонента: проектировочный, организационный и рефлексивный.

Проектировочный компонент здоровьесберегающей работы воспитателя включает в себя комплекс действий по целеполаганию, планированию, конструированию и выбору конкретных методов, направленных на достижение оптимального здоровьесберегающего результата в рамках занятия.

Как показывают исследования Л.Л. Лашковой, С.В. Поповой и других ученых, на этом этапе педагог осуществляет следующее:

Собирает и актуализирует данные о текущем состоянии здоровья воспитанников.

Проводит анализ эффективности собственной здоровьесберегающей работы на предыдущих занятиях.

Определяет здоровьесберегающие цели и задачи, которые должны находиться в логической связи как с общей стратегией ДООУ в этой области, так и с индивидуально-типологическими и возрастными особенностями детей.

Учитывает специальные здоровьесберегающие требования к организации учебного процесса.

Определяет последовательность, продолжительность этапов занятия, оптимальные методы и средства обучения, а также прогнозирует возможности их оперативной корректировки в случае ухудшения состояния детей (например, при снижении умственной работоспособности) в течение занятия.

Прогнозирует ожидаемый здоровьесберегающий эффект занятия (например, предполагаемую динамику умственной работоспособности).

Организационный компонент представляет собой практическую реализацию разработанного проекта. Он включает непосредственные действия педагога на занятии

по воплощению здоровьесберегающих технологий и их гибкую корректировку на каждом этапе в зависимости от актуального состояния и реакций детей.

Для эффективной реализации здоровьесберегающей деятельности педагогу дошкольного образования необходимо выполнять следующий комплекс практических действий:

Соблюдение санитарно-гигиенических норм: обеспечение оптимальных условий для обучения, включая регулярное проветривание, правильный световой режим и температурный контроль.

Регулирование учебной активности: поддержание продуктивной вовлеченности детей в диапазоне 60–80 % на протяжении занятия.

Создание мотивационной среды: формирование и поддержание устойчивого интереса детей к предлагаемой деятельности.

Обеспечение психологического комфорта: создание атмосферы эмоционального благополучия и психологической безопасности для каждого воспитанника.

Динамичность занятия: организация постоянного и оптимального для возраста чередования различных видов деятельности (познавательной, двигательной, игровой и др.).

Методическое разнообразие: использование на одном занятии не менее трех различных педагогических методов (дифференцированного, личностно-ориентированного, проблемного, диалогового обучения, метода свободного выбора и др.) с учетом их рациональной продолжительности.

Грамотное применение ТСО: использование технических средств обучения строго в соответствии с санитарными правилами и нормативами (СанПиН).

Педагогическое наблюдение: постоянный мониторинг состояния детей, включая уровень их умственной работоспособности и общего самочувствия.

Гибкость планирования: оперативная корректировка хода занятия в ответ на изменение состояния и потребностей группы.

Эмоциональная регуляция: включение в структуру занятия коротких эмоциональных разрядок для снятия напряжения.

Контроль за позой и движением: обеспечение смены позы детей в соответствии с видом деятельности и осуществление ненавязчивого контроля за осанкой.

Организация физкультминуток: проведение 1–2 комплексов упражнений, направленных на снятие напряжения с различных групп мышц и систем организма, задействованных во время занятия.

Профилактика утомления: предупреждение наступления выраженного утомления у воспитанников.

Своевременное завершение: окончание занятия в установленное время, без перегрузки детей.

Рефлексивный компонент здоровьесберегающей деятельности представляет собой комплекс умений педагога по критическому анализу и оценке собственных действий.

Он направлен на создание оптимальных условий обучения, минимизацию негативного влияния учебной нагрузки на активность и работоспособность детей, а также включает способность к пересмотру и совершенствованию используемых методов и педагогической позиции.

Рефлексия, то есть способность к внешнему, объективному взгляду на целесообразность своих действий, является обязательным условием профессиональной деятельности. На основе практического опыта, можно определить содержание данного компонента. В его рамках педагог:

Анализирует степень достижения поставленных здоровьесберегающих целей и задач конкретного занятия.

Оценивает адекватность и эффективность выбранных методов и средств для решения этих здоровьесберегающих задач.

В рамках рефлексивного анализа педагог также:

Проводит критическую оценку собственных действий и поведения на занятии с точки зрения их вклада в сохранение здоровья воспитанников.

Определяет конкретные направления для совершенствования своего профессионального мастерства именно в аспекте здоровьесберегающей практики.

По завершении занятия педагог проводит итоговое сопоставление реализованной здоровьесберегающей деятельности с первоначальным проектом (планом).

На основе этого сравнения формулируется вывод об ее общей эффективности, выявляются успехи и проблемные зоны.

**Заключение.** Таким образом, достаточная степень сформированности и выраженности всех трех компонентов – проектировочного, организационного и рефлексивного – выступает необходимым условием для достижения высокой эффективности здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения. Их интеграция и цикличное взаимодействие (проектирование → реализация → анализ → новое проектирование) обеспечивают системный и развивающийся характер этой деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алямовская В.Г., Богина Т.Л., Голубева Л.Г. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 256 с.
2. Борисова М.М. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ по ФГОС: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2021. – 128 с.
3. Волошина Л. Н., Здоровьесберегающая деятельность в ДОУ: теория и практика: учебное пособие для вузов / Л. Н. Волошина, Т. В. Курилова,. – М. : Юрайт, 2023. – 219 с.
4. Лашкова Л.Л., Попова С.В. Модель профессиональной готовности педагога ДОУ к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. – 2020. – Т. 59. – № 3. – С. 58-75.
5. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 2000 – 940 с.
7. Панюкова О.М. Педагогическое обеспечение подготовки студентов пед- колледжа к здоровьесберегающей деятельности [Текст]: дис. . . . канд. пед. наук / О.М. Панюкова. – Иркутск, 2006. – С. 155.
8. Прищепа С. С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации : учебно-методическое пособие / С.С. Прищепа, Т.С. Шатверян. – М. : Инфра-М, 2022. – 198 с.
9. Радионова Л.В. Здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях: учеб. пособие / Л.В. Радионова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. – 124 с.
10. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях: Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. – М. : Федеральный центр гигиены и эпидемиологии Роспотребнадзора, 2010. – 91 с.
11. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
12. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе и дома / Н, К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2005. – 320 с.
13. Устав Всемирной организации здравоохранения. – Женева: ВОЗ, 1968. – С. 5.

14. Филиппова С.О., Лебедева С.А. Современные формы взаимодействия с семьей по вопросам здоровьесбережения дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 8. – С. 4-12.

#### REFERENCES

1. Alyamovskaya, V.G., Bogina, T.L., Golubeva, L.G. Modern health-saving technologies in preschool education. - М.: INFRA-M, 2022. – 256 p.
2. Borisova, M.M. Health-saving technologies in preschool educational institutions according to the Federal State Educational Standard: Methodological manual. – М.: TC Sfera, 2021. – 128 p.
3. Voloshina L. N., Health-preserving activities in preschool educational institutions: theory and practice: a teaching aid for universities / L. N. Voloshina, T. V. Kurilova. – М.: Yurait, 2023. – 219.
4. Lashkova L.L., Popova S.V. Model of professional readiness of a preschool teacher for health-preserving activities in the context of inclusive education // Special education. - 2020. - Vol. 59. - No. 3. - Pp. 58-75.
5. Mityaeva A.M. Health-saving pedagogical technologies: a teaching aid for students of higher educational institutions / A.M. Mityaeva. - 2nd ed., reprinted - Moscow: Publishing Center "Academy", 2010. - 192 p.
6. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. – 4th ed., add. – Moscow: Azbukovnik, 2000 – 940 p.
7. Panyukova O.M. Pedagogical support for the preparation of students of the pedagogical college for health-preserving activities [Text]: dis. . . . candidate of ped. sciences / O.M. Panyukova. - Irkutsk, 2006. - P. 155.
8. Prishchepa S. S. Organization of health-preserving activities in a preschool educational organization: a teaching aid / S.S. Prishchepa, T.S. Shatveryan. - М.: Infra-M, 2022. - 198 p.
9. Radionova L.V. Health-saving technologies in preschool educational institutions: textbook / L.V. Radionova. - Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevartovsk Humanitarian University, 2011. - 124 p.
10. Sanitary and epidemiological requirements for the arrangement, maintenance and organization of operating hours in preschool organizations: Sanitary and epidemiological rules and regulations. – М.: Federal Center for Hygiene and Epidemiology of Rospotrebnadzor, 2010. – 91 p.
11. Slastenin V.A. et al. Pedagogy: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; Ed. by V.A. Slastenin. – М.: Publishing Center "Academy", 2002. – 576 p.
12. Smirnov N.K. Health-saving educational technologies and health psychology at school and at home [Text] / N., K. Smirnov. - М.: ARCTI, 2005. - 320 p.
13. Constitution of the World Health Organization [Text]. – Geneva: ВОЗ, 1968. – P. 5.
14. Filippova S.O., Lebedeva S.A. Modern forms of interaction with the family on issues of health preservation of preschool children // Preschool education. - 2021. - No. 8. - P. 4-12.

#### HEALTH-PRESERVING ACTIVITIES OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER

*E.N. Ovcharenko*

This article addresses the issue of maintaining and improving the health of preschool-aged children, reveals the essence of health-preserving activities for preschool teachers, and defines the functions, principles, and priorities for implementing health-preserving activities within a preschool educational institution.

**Key words:** health, health-preserving activities, health-preserving technologies, preschool teacher, preschool educational institution (PEI).

*Поступила в редакцию 23.01.2026 г.*

**Овчаренко Елена Николаевна**

Кандидат педагогических наук,  
ФГБОУ ВО «Луганский государственный  
педагогический университет», г. Луганск, РФ.  
E-mail: 119ys@mail.ru

**Ovcharenko Elena Nikolaevna**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
FSBEI HE «Lugansk State Pedagogical University»,  
Lugansk, RF.  
E-mail: 119ys@mail.ru

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2026 Г.И. Рублёва

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»

В работе рассматриваются вопросы становления системы эстетической подготовки учителя. Эстетическое воспитание как составная часть и важнейший фактор всестороннего и гармонического развития личности зрелого общества, является необходимым условием совершенствования всего учебно-воспитательного процесса в школе. Осуществляя эстетическое воспитание в тесной связи с жизнью, показывая учащимся красоту труда, поведения, нравственного и физического совершенства, школа способствует наиболее эффективному решению проблем формирования мировоззрения, морально-нравственного, умственного и физического воспитания. Подготовка учителя к эстетическому воспитанию школьников – важнейшая общегосударственная задача, необходимое условие совершенствования морально-нравственного, трудового воспитания подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, культура педагога, эстетическое воспитание, эстетическое образование, педагогические принципы, система образования, формы обучения, методы обучения, гармоническое развитие, личность.

**Введение.** Зависимость качества воспитательной работы в целом от уровня воспитанности учителя подчеркнул еще К. Маркс «...Воспитатель сам должен быть воспитан» [1, с. 2].

Эстетическая направленность учебно-воспитательной работы в школе всецело определяется уровнем идейно-эстетической культуры педагога, его профессионально-педагогического мастерства.

Идея решающей роли учителя в учебно-воспитательной работе в целом, в частности в эстетическом воспитании учащихся, была в центре внимания передовой дореволюционной и советской педагогики. К.Д. Ушинский говорил о прямом влиянии личности педагога на личность ребенка: «Дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно под прямым влиянием человеческой личности...Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно». [2, с. 92]

А.В. Луначарский, первый нарком просвещения РСФСР еще в 1918 году говорил: «Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей, которые живут в процессе постепенного развития своих сил. В этом высокое дело педагога». [3]

Решающая роль труда учителя подчеркивается президентом России В.В. Путиным на совещании с членами правительства: «Главное сегодня в том, чтобы повысить качество обучения, трудового и нравственного воспитания в школе, изжить формализм в оценке результатов труда учителей. Не следует скупиться на внимание к труду, быту, повышению квалификации учителя. Но и требования к его работе возрастают». Важность задач воспитания требует, как подчеркнул В.В. Путин, кроме всего прочего, улучшения отбора и подготовки педагогических кадров с учетом современных требований.

**Основная часть.** Совершенствование подготовки учителя требует улучшения тех его качеств, которые в конечном итоге ведут к формированию всесторонне и гармонически развитого подрастающего поколения: мировоззренческих, политических, психолого-педагогических, специальных, методических знаний, умений, навыков работы с детьми, педагогического мастерства.

Важнейшей составной частью общей профессиональной подготовки учителя является его подготовка к осуществлению системы эстетического воспитания учащихся. А.С. Макаренко писал о необходимости системы воспитательной работы: «Воспитание должно направляться системой законов, подобных естественным законам». [4] В настоящее время системный подход широко распространен в естественнонаучных и социальных исследованиях, в частности, исследованиях педагогических. Любая исследуемая система – элемент системы более высокого порядка; элементы исследуемой системы могут быть системами низших порядков, всякая система образует единство со средой. Ф.Ф. Королёв намечает особенности сложных систем:

1. Все части служат общей цели. Их взаимодействие и взаимопроникновение проявляются как объективная необходимость, исключающая разрыв этих частей или исключение их из системы.

2. Изменение одного параметра в системе влияет на все остальные.

3. Нормальное функционирование системы требует научно обоснованного управления.

Система эстетического воспитания – составная часть (подсистема) более общей системы воспитания; она тесно связана с другими сторонами воспитания (умственным, морально-нравственным, трудовым, физическим, гражданско-патриотическим, экологическим) и образования и в то же время представляет собой сложное структурное единство взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Вопросы системы эстетического воспитания находились в центре внимания еще советских философов, педагогов, социологов. Так, В.Н. Шацкая дала следующее определение системы эстетического воспитания: «Под системой эстетического воспитания мы понимаем совокупность последовательных, взаимосвязанных, руководимых преподавателем эстетических воздействий на учеников как средствами искусства, та к и самой жизни, воздействий, направленных на разностороннее эстетическое развитие учащихся, способствующих формированию эстетических чувств, художественных вкусов и взглядов в соответствии с задачами воспитания. В понятие системы эстетического воспитания в общеобразовательной школе включается не только постепенное развитие способностей эстетического восприятия, но и овладение умениями активно, творчески проявлять себя в том или ином виде искусства, в объёме, соответствующем определенной степени обучения». [5]

Вопросы системного подхода и системы эстетического воспитания школьников в педагогическом аспекте рассматриваются в книгах под ред. доктора пед. наук Б.Т. Лихачева «Эстетическое воспитание в школе» и «Эстетическое воспитание молодёжи». В них выделены и проанализированы основные структурные элементы системы эстетического воспитания школьников: учебно-воспитательный процесс, внеклассная деятельность школьников, художественно-эстетические воздействия средств массовой коммуникации (печать, телевидение, кино, радио, социальные сети, Интернет-СМИ).

Анализируя имеющиеся определения системы эстетического воспитания, можно определить систему эстетического воспитания как важнейшую составную часть всей

системы воспитания, как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов эстетического воздействия (содержания, форм, методов) в их последовательности, преемственности и единой направленности, формирующих эстетическое отношение к действительности и искусству с позиций эстетического идеала.

Чтобы эффективно осуществлять систему эстетического воспитания в школе, учитель должен получить соответствующую подготовку в педагогическом учебном заведении. Необходимо рассматривать эстетическую подготовку учителя как важнейшую составную часть общегосударственной системы эстетического воспитания и системы общей подготовки учителя в педагогическом вузе, которая будет находить выражение в учебных планах и программах высшего учебного заведения.

Вопросы эстетической подготовки учителя занимали определенное место в истории педагогической мысли прошлого несмотря на то, что специальные учебные заведения для подготовки учителей появились только в XIX веке.

Учение древнегреческих философов о важности эстетического воспитания, положение Аристотеля о человеческой деятельности, которая «усиливается», если человек работает с наслаждением, о главной роли музыки и поэзии в эстетическом воспитании важны для эстетической подготовки учителя.

Римский педагог Макс Фабий Квинтилиан одним из первых в педагогике сформулировал требования к преподавателю и воспитателю, среди которых было эмоциональное отношение к учащимся.

В эпоху средневековья эстетическое воспитание считалось средством возбуждения пороков, и для учителя средних веков были типичны такие качества, как знание богословия, отрыв от жизни, применение физических наказаний. В эпоху Возрождения подготовка учителя осуществлялась в соответствии с идеалом гармонической личности по отношению к высшим слоям общества (народ исключался из сферы эстетического развития). Эстетическое воспитание рассматривалось как средство гармонического развития личности.

Передовые педагоги эпохи Просвещения утверждали необходимость эстетического развития для всех. Гуманизм, народность, природосообразность характерны для педагогики Яна Амоса Коменского, который считал основными чертами учителя трудолюбие, любовь к делу и детям, мужество, терпение и ласку, умение наслаждаться гармонией в природе и искусстве.

Швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци впервые в истории педагогики поставил вопрос о подготовке учителя, увлеченного своим делом, понимающего воспитание как искусство. Последователь Песталоцци А. Дистерверг утверждал необходимость воспитания творческих особенностей учителя, его педагогического мастерства, общего культурного уровня. Стремление к осуществлению системы эстетического воспитания, характерное для педагогики социалиста-утописта Р. Оуэна, сочетается с постановкой вопроса о целенаправленной подготовке учителя демократической направленности, широко образованного, человека высокой культуры.

Для передовой русской педагогики XIX века характерно решение вопросов эстетического воспитания и образования с революционно-демократических позиций – В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов. Учитель русских учителей К.Д. Ушинский, разрабатывая проблемы создания учительских семинарий в России, утверждал необходимость эстетического воспитания в учебном процессе и внеклассной работе как важную составляющую часть подготовки народного учителя. Ушинский включал в систему эстетического воспитания природу, труд, содержание учебных предметов, искусство, прекрасное по содержанию и художественной форме.

В педагогике последователя Ушинского В.П. Острогорского, несмотря на его идеалистические позиции, важна постановка вопроса о широкой эстетической образованности учителя литературы, о роли художественного чтения в эстетическом воспитании. А.С. Макаренко стремился всю жизнь коллективов колонии им. М. Горького и коммуны им. Держинского пронизать элементами красоты, создать художественное окружение как основную предпосылку полноценного эстетического воспитания. Он постоянно подчеркивал эстетическую ценность учебного, общественно полезного труда, производственного труда в мастерских, на заводе. Эстетика внутренней жизни дополнялась эстетикой внешнего оформления. Даже в годы самого трудного материального положения Макаренко заботился о чистоте и уюте помещений, об оранжерее с цветами. Необходимой составной частью и важнейшим средством духовного развития личности продолжателем педагогических идей А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский считал эстетическое воспитание, задача которого – научить видеть в красоте окружающего мира (природе, человеческих отношениях, искусстве) духовное благородство, доброту, сердечность, на основе этого утверждать прекрасное в самом себе [6].

Центром учебно-воспитательного процесса В.А. Сухомлинский считал учителя. Учителя он называл музыкантом, который играет на тончайшем инструменте – человеческих душах, творцом человека и духа времени, художником, поэтом педагогического процесса.

Цель эстетического воспитания – формирование всесторонне развитой, духовно богатой личности. Она находит свое конкретное выражение в задачах эстетического воспитания, которые рассматривает В.Н. Шацкая: 1. Воспитание эстетической потребности и способности правильно понимать прекрасное в искусстве, природе, явлениях общественной жизни, человеческих отношениях, быту. 2. Развитие эстетической восприимчивости и постепенная выработка системы эстетических представлений, чувств, переживаний, взглядов, убеждений, эстетического вкуса на основе постепенного ознакомления с произведениями искусства разных видов. 3. Развитие художественных способностей, привитие знаний, умений и навыков для пользования средствами того или иного искусства и возможности вносить элементы красивого в общественную и индивидуальную жизнь [5].

Эстетическое образование, т.е. система научных знаний, умений, навыков в области эстетики, разнообразных видов искусств, эстетического воспитания является составной частью эстетического воспитания. Оно приобретает в разнообразных формах учебного процесса: на лекциях, практических и семинарских занятиях по общеобразовательным, специальным и педагогическим дисциплинам, в спецкурсах и спецсеминарах предметов эстетического цикла, в курсовых и дипломных работах, в процессе педагогической практики, в разнообразных формах внеаудиторной работы.

Большое место в учебно-воспитательном процессе занимает эстетическое самовоспитание и эстетическое самообразование, в процессе которых обучающиеся организуют разнообразную творческую деятельность, совершенствуют свои знания, умения, навыки в области эстетического воспитания с целью достижения профессионального мастерства [7]. Повышение требований к эстетическому воспитанию молодёжи вызывает необходимость дальнейшего совершенствования подготовки учителя к осуществлению системы эстетического воспитания обучающихся. Эстетическое воспитание и образование является непременным условием общего и эстетического развития личности.

Эстетическое выражается в интересе к учебной и научной деятельности, в стремлении к совершенству в результатах и способах их достижения, в эстетической

оценке наблюдаемых явлений и фактов, в изучении искусства в целях поиска новых путей решения проблем, в эмоционально-эстетическом отношении к содержанию, процессу и результатам деятельности.

Сложное понятие *эстетическая подготовка* будущего учителя необходимо рассматривать как единство эстетического образования и эстетического воспитания. Осуществляемых в содержании, разнообразных формах и методах учебно-воспитательного процесса, а также в специальной деятельности учебного заведения по эстетическому развитию личности. Этот сложный процесс направлен на общее духовное развитие личности и имеет профессиональную направленность.

Процесс эстетической подготовки будущего учителя осуществляется в соответствии с педагогическими принципами, выражающими объективные закономерности эстетического образования и воспитания: принцип морально-нравственной направленности эстетического воспитания; научности и связи теории с практикой, активности и самостоятельности в усвоении эстетических ценностей и эстетической деятельности; систематичности, последовательности, преемственности в эстетическом воспитании и образовании; учета возрастных и индивидуальных особенностей в условиях коллективной эстетической деятельности; комплексности воздействия искусств и их взаимодействия с научными дисциплинами, всесторонности и единства эстетического образования, воспитания и деятельности; принцип профессиональной направленности эстетического образования и воспитания.

Особое место в эстетической подготовке специалистов высокой квалификации занимают общественные и гуманитарные дисциплины: история, литература и др. В последние годы проблемы эстетического воспитания на уроках истории приобрели актуальность. Однако рамки эстетического воздействия иногда ограничиваются только изучением тем истории культуры; искусство же выступает в служебной роли иллюстрации исторических событий. Это снижает уровень эстетического восприятия на уроках истории. Художественная литература раскрывает картину мира в эстетически воспринимаемых образах, созданных силой воображения писателя, поэта; это сложное и богатое искусство слова. Прекрасные произведения литературы – классической, русской дореволюционной, зарубежной и советской – вызывают глубокие эстетические эмоции. Как и произведения изобразительного искусства, искусства театра и кино, хореографии.

Центральное место в системе эстетической подготовке учителя занимает искусство. Педагогический опыт показывает значение искусства в процессе изучения различных предметов как средства эмоционально-эстетического и идеологического воздействия. Однако в системе эстетической подготовки учителя невозможно ограничиться только включением произведений искусства в учебный процесс. Необходимо включить в учебный план педагогических вузов специальные курсы, рассматривающие методологические, педагогические и методические проблемы эстетики и эстетического воспитания; в качестве факультативных – предметы, изучающие вопросы теории и истории искусств: изобразительного, музыкального искусства, искусства театра, кино [8].

Система принципов эстетического воспитания является педагогической основой для выбора форм (концерты, вечера, посвященные искусству, встречи с художниками, писателями, композиторами, актерами; творческие концерты, выставки и т.д.) и методов (словесные, наглядные, практические) эстетического образования и воспитания.

Специфика *эстетики поведения учителя* определяется особенностями его профессии, необходимостью знать внутренний мир ученика и влиять на его

нравственные качества и выражается в педагогической этике, его взаимоотношениях с педагогическим коллективом, родителями, коллективом школьников и с каждым учеником в отдельности. [9] Нравственный облик учителя – необходимое условие плодотворной преподавательской работы. Основные формы организации общения учителя: педагогический такт и педагогическая техника, эстетика внешнего вида.

Существенным звеном в системе эстетического воспитания являются воспитание гуманного отношения к природе, расширение сферы эмоциональных впечатлений, получаемых от природы, формирование любви к своей Родине на основе представлений о прекрасном в природе, активизация деятельности по её охране.

В Концепции национального воспитания [10] отмечается, что одной из основных задач воспитания является формирование способности понимать и ценить красоту и богатство природы. Природа является огромным источником для эстетических переживаний школьников. Она натуральна и изменчива, картины природы всегда свежие и естественные, в них доминирует большой спектр красок.

Эстетическое восприятие природы вызывает у ребенка чувство бережливого отношения к растениям, животным, стремление преумножить и ухаживать за ними. Дети с хорошо развитым эстетическим восприятием запоминают и отражают в своей творческой деятельности большое количество образов, используют более разнообразные средства самовыражения.

Заключение. Человек должен не только правильно воспринимать и оценивать прекрасное в жизни и искусстве и отталкиваться от безобразного, он должен проявить себя в активной преобразующей деятельности по законам красоты. Эстетическое воспитание осуществляет развитие красоты человеческих взаимоотношений, гармонию между личным и общественным, красоту личности каждого в отдельности и в коллективе. Высокий уровень эстетической культуры, умение воспитывать эстетическую культуру подрастающего поколения – необходимое качество учителя, неотъемлемая часть его педагогического мастерства, требующая специальной подготовки в стенах педагогических учебных заведений.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркс К., Энгельс Ф. Тезисы о Фейербахе // Соч., Т.3. – 1955. – 630 с. – С. 2.
2. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии // Пед. соч.: В 6 т. Т. 2. М: Педагогика, 1988. – 492 с.
3. Луначарский А.В. О воспитании и образовании: [Избр. статьи / Под ред. А. М. Арсеньева] – М : Педагогика, 1976. – 634 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – URL: [https://royallib.com/book/makarenko\\_anton/tom\\_7\\_publitsistika\\_stsenarii.html?ysclid=mk3zg92wyg86366253](https://royallib.com/book/makarenko_anton/tom_7_publitsistika_stsenarii.html?ysclid=mk3zg92wyg86366253)
5. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: Педагогика, 1975. – С.3-4. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-voospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkov%C2%A0>
6. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Издательский дом «Тион», 2024. – 256 с.
7. Антонов Н. В. Реализация модели развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей: этапы и условия / Н. В. Антонов, И. Д. Левина // Искусство и образование. – 2022 – № 4. – С. 128–135.
8. Каневская М. Связь успешности художественного творчества с направленностью личности у детей / М. Каневская, Л. Фирсова // Искусство в школе. – 2022 – № 6/3. – С. 49–52.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 2013 – Т. 2.
10. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещения, 2009. – 35 с. – (Стандарты второго поколения).

## REFERENCES

1. Marx, K. & Ehngel's, F. (1955) *Feuerbach's Theses*. Vol.3. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoi literatury . p. 2. <https://studfile.net/preview/1365478/>
2. Ushinskii, K.D. (1988) *Teacher's Seminary Project*. Vol.2. Moskva: Pedagogika. pp.492. ISBN 5-7155-0090-7.
3. Lunacharskii, A.V. (2022) *About upbringing and education*. Publ: T8 RUGRAM. pp.648. ISBN: 978-5-517-06746-3.
4. Makarenko, A.S. (2014) *About the educational system*. Moskva: Direkt-Media. pp.475. ISBN: 978-5-4475-3000-6
5. Shatskaya, V.N. (1975) *Musical and Aesthetic Education of Children and Youth*. Moskva: Pedagogika. pp. 3-4. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-vozpitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkov%C2%A0>
6. Sukhomlinskii, V.A. (2024) *About education*. Moskva: Publ. «Tion». pp.256.
7. N. V. Antonov & I. D. Levina. (2022) *Implementation of a Model for Developing the Creative Potential of Students in Pedagogical Specialties: Stages and Conditions*. Zhurnal Iskusstvo i obrazovanie = Zhurnal Art and Education. 4, 128-135.
8. M. Kanevskaya & L. Firsova (2022). *The relationship between artistic creativity and personality orientation in children*. Zhurnal Iskusstvo v shkole= Art at school. 6/3, 49-52.
9. Rubinstein, S.L. (2002) *Fundamentals of General Psychology*. Publ.:Piter. pp.720. ISBN 5-314-00016-4.
10. A. Ya. Danilyuk & A. M. Kondakov & V. A. Tishkov (2009) *The Concept of Spiritual and Moral Development and Education of the Individual Citizen of Russia in the Field of General Education*. Moskva: Prosveshchenie. pp.35.

## TEACHER TRAINING FOR IMPLEMENTING THE SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION AT SCHOOL AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

*G.I. Rubleva*

The work considers the issues of the formation of the system of aesthetic training of the teacher. Aesthetic education, as an integral part and the most important factor in the comprehensive and harmonious development of the personality of a mature society, is a necessary condition for improving the entire educational process at school. Carrying out aesthetic education in close connection with life, showing students the beauty of work, behavior, moral and physical perfection, the school contributes to the most effective solution of the problems of forming a worldview, moral, mental and physical education. Teacher training for the aesthetic education of schoolchildren is the most important national task, a necessary condition for improving the moral, ethical, labor education of the younger generation.

**Key words:** educational process, teacher's culture, aesthetic education, pedagogical principles, education system, forms of education, teaching methods, harmonious development, personality.

*Поступила в редакцию 21.01.2026 г.*

**Рублёва Галина Ивановна**  
Кандидат педагогических наук,  
Заведующий кафедрой педагогики,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный  
университет», г. Донецк, РФ.  
E-mail: [g.rubleva007@mail.ru](mailto:g.rubleva007@mail.ru)

**Rubleva Galina Ivanovna**  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Head of the Department of Pedagogy,  
FSBEI HE «Donetsk State University»,  
Donetsk, RF.  
E-mail: [g.rubleva007@mail.ru](mailto:g.rubleva007@mail.ru)

## РОЛЬ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2026 *Е. В. Сипачева*

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»*

В статье представлен опыт применения практико-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных организаций с использованием дистанционных образовательных технологий на примере дисциплины «Активные методы обучения и воспитания дошкольников» в Донецком государственном университете. На основе анализа учебного процесса доказывается, что гибридный формат (очный с использованием дистанционных образовательных технологий) не уступает по эффективности традиционному очному обучению. Показано, как аналитические, проблемные и исследовательские задания, реализуемые через ресурсы социальной сети «ВКонтакте», способствуют развитию профессионального мышления и формированию практических умений у будущих воспитателей.

**Ключевые слова:** практико-ориентированный подход, дошкольное образование, активные методы обучения, дистанционные образовательные технологии, студенты.

**Введение.** Современная система дошкольного образования претерпевает значительные изменения, связанные с обновлением образовательных стандартов, внедрением федеральной образовательной программы дошкольного образования и повышением требований к профессиональной компетентности педагогов. Это придаёт особую актуальность вопросу качественной подготовки будущих воспитателей, способных не только усваивать теоретические знания, но и эффективно применять их в практической деятельности в условиях цифровизации образования. Однако традиционная подготовка будущих воспитателей в организациях высшего образования носит преимущественно теоретический характер, что снижает их готовность к реальной педагогической деятельности.

Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) представляет собой систему обучения, при которой теоретические знания тесно интегрированы с практической деятельностью, позволяющая будущим специалистам уже в процессе обучения приобретать опыт решения реальных педагогических задач, с которыми они столкнутся в профессиональной деятельности.

Как отмечает А. Ю. Смирнов, ключевой причиной недостаточной профессиональной компетентности и низкой конкурентоспособности выпускников выступает дефицит практического опыта решения задач, соответствующих их будущей профессиональной деятельности. Исследователь подчеркивает, что для преодоления данного дисбаланса и обеспечения эффективного профессионального развития студентов необходимо реализовывать практико-ориентированный подход в процессе изучения профессиональных модулей [8].

Е. А. Пилипенко, А. Д. Закирзянова подчеркивают, что использование методов моделирования профессиональной деятельности в подготовке воспитателей позволяет эффективно сформировать необходимый комплекс профессиональных умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение трудовых функций в контексте современных требований системы дошкольного образования [6].

Исследования Н.В. Бужинской, Д. М. Гребневой, Е. А. Кокшаровой подтверждают целесообразность вовлечения студентов в самостоятельную или частично самостоятельную организацию образовательных мероприятий. По их мнению, это способствует эффективному формированию профессиональных компетенций будущих педагогов [1].

Анализ зарубежного опыта, проведенный Т. В. Емельяновой, выявил эффективность практико-ориентированных моделей образования – модель обучения на основе реальных проблем (PBL); модель обучения на базе опыта (EBLS); матричная модель сознательной компетентности; модель обучения на рабочем месте (WBL); модель обучения на базе проектов. Их применение позитивно влияет на развитие профессионального мастерства и личностных качеств обучающихся [2].

В Донецком государственном университете обучение студентов осуществляется в гибридном формате в условиях широкого применения дистанционных образовательных технологий. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации», под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [6]. Это ставит перед педагогами задачу по поиску адекватных методов обучения, что согласуется с позицией И.А. Кудрейко, которая указывает, что «сетевое взаимодействие педагога с обучающимися требует от него расширения комплекса используемых методов и принципов обучения» [3, с. 171]. При этом в академической среде до сих пор сохраняется скептическое отношение к возможностям дистанционного формата в формировании практических умений, что обуславливает необходимость поиска и апробации эффективных моделей. Данное исследование призвано внести вклад в решение этой проблемы.

Цель статьи – на примере дисциплины «Активные методы обучения и воспитания дошкольников» обобщить опыт внедрения практико-ориентированного подхода в подготовку будущих педагогов ДОО с использованием дистанционных образовательных технологий и доказать, что данный формат обучения по своей эффективности не уступает традиционному очному.

**Основная часть.** Особое значение практико-ориентированный подход приобретает при изучении дисциплины «Активные методы обучения и воспитания дошкольников», так как эффективное применение таких методов требует не только их теоретического понимания, но и практического освоения. Опишем опыт работы преподавателей Донецкого государственного университета по реализации данной дисциплины при подготовке студентов очной и заочной формы обучения Института педагогики направления 44.03.01 «Педагогическое образование» (Профиль: Педагогика и методика дошкольного образования). Цель дисциплины «Активные методы обучения и воспитания дошкольников» – формирование у студентов научных знаний об активных методах обучения и воспитания, об использовании активных методов и форм работы в воспитательно-образовательном процессе дошкольной образовательной организации (с детьми, родителями и воспитателями). В контексте подготовки будущих педагогов ДОО это означает, что студенты должны не только знать теорию активного обучения, но и уметь проектировать занятия с их использованием; обучение должно строиться на решении реальных педагогических задач, с которыми воспитатели сталкиваются в детском саду. Важную роль в этом процессе играет рефлексия – анализ собственных действий и их результатов.

В рамках реализации дисциплины «Активные методы обучения и воспитания дошкольников» с использованием дистанционных образовательных технологий

эффективно применяются ресурсы социальной сети ВКонтакте (VK-беседы, VK-звонки, VK-доска), обеспечивающие интерактивное взаимодействие и оперативную консультационную поддержку студентов. Лекционные занятия организуются в формате диалога, где студенты активно включаются в обсуждение теоретических вопросов, задают уточняющие вопросы и формулируют собственные суждения. Практические задания организуются гибридно: их непосредственное выполнение происходит в офлайн-формате, а этап осмысления и анализа результатов (рефлексия) перенесен в онлайн-среду. Это позволяет сочетать преимущества живого взаимодействия при выполнении задачи с гибкостью и возможностью структурированного обсуждения в цифровом пространстве.

Практико-ориентированный подход в обучении студентов с применением дистанционных образовательных технологий реализуется через различные виды заданий, каждое из которых направлено на формирование определенных профессиональных компетенций. Аналитические задания, такие как анализ научных позиций классиков педагогики или оценка практического опыта работающих воспитателей, развивают у студентов критическое мышление и умение работать с информацией. Эти задания требуют от будущих педагогов не просто ознакомления с материалами, но и их осмысления, сравнения различных точек зрения и формулирования собственных выводов. Так в ходе практической работы «Анализ научных позиций авторов в контексте активного обучения» студенты анализируют научные труды и обосновывают собственную точку зрения. Студенты изучают труды классиков педагогики (Я.Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци) и выявляют, как их идеи соотносятся с современными активными методами обучения. Это формирует критическое мышление и способность аргументированно отстаивать свою позицию. На семинаре-практикуме «Характеристика методов активного обучения в дошкольном образовании» будущие педагоги не просто изучают методы активного обучения, но и разрабатывают собственные варианты их применения в дошкольном образовании. В ходе практической работы «Анализ применения активных методов обучения в практике дошкольного образования» будущие воспитатели изучают реальные примеры использования активных методов обучения в ДОО через сообщения в специализированной на дошкольном образовании группе ВКонтакте «Растим личность» [https://vk.com/rastim\\_lichnost](https://vk.com/rastim_lichnost) и оценивают их эффективность.

Эффективность использования дистанционных образовательных технологий подтверждается активной учебной деятельностью студентов, построенной на принципах проблемного обучения. Будущие педагоги успешно овладевают профессиональными компетенциями через решение практико-ориентированных задач. Методы проблемного обучения, теоретической основой которых является концепция М.И. Махмутова, выступают в качестве инструмента реализации практико-ориентированного подхода [5]. Их суть заключается в том, что знания не даются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе решения специально созданных проблемных ситуаций. В подготовке будущих педагогов ДОО это реализуется через разработку и анализ конкретных педагогических ситуаций, требующих от будущих воспитателей не простого воспроизведения информации, а творческого поиска решений. Например, при изучении методов активизации познавательной деятельности дошкольников студентам предлагается разработать проблемные ситуации, которые стимулировали бы речевое развитие детей, что формирует умение видеть педагогические проблемы и находить пути их решения. Акцент делается на самостоятельной работе студентов – они не просто выполняют задания по шаблону, а ищут оригинальные методические решения. Так, при

побуждении воспитанников ДОО к сравнению, сопоставлению и противопоставлению, Полина Ш. предложила использовать проблемную ситуацию «Два вида транспорта». Цель использования данной ситуации: речевое развитие детей через сравнение видов транспорта по различным параметрам (внешний вид, качества, удобство), сопоставление их характеристик, выявление различий и сходств. В рамках исследования Валерией В. была разработана проблемная ситуация «Зима и Лето», нацеленная на развитие навыков сравнения и сопоставления у дошкольников. Она предполагала визуальную демонстрацию контрастных пейзажей (зимнего и летнего) с последующей организацией групповой дискуссии о сходствах и различиях сезонов, что стимулировало речевую активность и актуализацию личного опыта детей.

Еще одной важной теоретической основой практико-ориентированного подхода является концепция исследовательского обучения, разработанная А.И. Савенковым [7]. Этот подход предполагает, что обучающиеся осваивают знания через собственные исследования, что особенно важно в дошкольной педагогике, где многие методы требуют творческого подхода и индивидуальной адаптации к конкретным условиям. В условиях применения дистанционных образовательных технологий подготовка будущих педагогов реализуется через задания, требующие самостоятельной разработки методических материалов, таких как задания для активизации учебно-исследовательской деятельности дошкольников или проекты занятий с использованием различных активных методов. Например, целью одной из практических работ является формирование умений проектировать задания для развития исследовательских умений у дошкольников, закрепление знаний о методах активизации познавательной деятельности, развитие профессионального творчества в создании дидактических материалов. Например, целью одной из практических работ является формирование умений проектировать задания для развития исследовательских умений у дошкольников, закрепление знаний о методах активизации познавательной деятельности, развитие профессионального творчества в создании дидактических материалов. Выполнение таких заданий в дистанционном формате не только формирует методические умения, но и развивает творческое мышление, позволяя будущим педагогам осваивать цифровые инструменты для создания образовательного контента. Так, в ходе семинара-практикума «Применение методов активизации учебно-исследовательской деятельности дошкольников (по А.И. Савенкову)» будущие педагоги учатся не просто использовать готовые методики, но и адаптировать их под условия работы в ДОО. Студентами был разработан практический инструментарий, включающий, в частности:

– задание с алгоритмическим усложнением (автор Вероника Щ.), где переход от инструкции «Возьми красный мячик» к «Возьми мячик, но не красный» формирует у детей раннего возраста операции анализа и отрицания;

– проблемный вопрос-провокацию (автор Александра Х.), как, например, «Когда наши любимые вещи могут стать опасными?», служащий старшим дошкольникам стимулом для генерации гипотез.

Выполнение в цифровой образовательной среде таких задач как разработка проблемных ситуаций для дошкольников, создание контрольно-измерительных материалов или проектирование занятий с использованием активных методов требует от студентов творческого подхода и умения применять теоретические знания на практике. Контрольно-измерительные материалы проектируются студентами, верифицируются другими студентами, и размещаются в онлайн-среде для открытого доступа. В процессе выполнения таких заданий будущие педагоги не только осваивают конкретные методики, но и развивают профессиональное мышление, учатся видеть взаимосвязи между различными аспектами образовательного процесса.

Семинары-практикумы, которые проводятся с применением дистанционных образовательных технологий в беседе ВК, ориентированы на самостоятельную подготовку студентов с последующим представлением и защитой аргументированной позиции в ходе онлайн-дискуссий. Это способствует развитию критического мышления и навыков ведения профессиональной коммуникации в цифровой среде. Например, в ходе семинара-практикума «Дискуссия как метод формирования традиционных ценностей» студенты отрабатывают навыки организации дискуссионной деятельности с опорой на традиционные российские ценности, развивают умение вести профессиональный диалог и аргументировать свою точку зрения. Так, в ходе дискуссии «Детское одиночество: норма или тревожный сигнал?» студенты обсуждают, как соотносится одиночество с ценностью «коллективизм», как осуществить диагностику и как воспитатель может помочь ребенку в ситуации вынужденного одиночества.

Важное место в практической подготовке занимают игровые и интерактивные методы, адаптированные для онлайн-среды. Поскольку игра является ведущим видом деятельности дошкольников, будущие воспитатели должны не только понимать ее значение, но и уметь эффективно организовывать игровую деятельность, в том числе с использованием цифровых инструментов. Так, в дистанционном формате применялись онлайн-ролевые игры, в которых студенты моделировали педагогические ситуации, а также проводились структурированные дискуссии и мозговые штурмы с использованием интерактивных досок. Например, был сделан SWOT-анализ применения метода проектов в ДОО. Студенты работали совместно на ВК-доске <https://board.vk.com/?uid=4f2092b9-a6e9-44a5-91a2-651a8dfa40ed> и пришли к выводу, что метод проектов является высокоэффективным инструментом для современной ДОО, но его успешное применение требует от педагогического коллектива высокой квалификации, гибкости и поддержки со стороны администрации и родителей. Чтобы минимизировать риски, важно начинать с небольших краткосрочных проектов и обеспечивать методическое сопровождение воспитателей. Такой опыт помогает будущим педагогам глубже понять детскую психологию, развивает навыки гибкого профессионального диалога и аргументации в условиях, имитирующих современные цифровые форматы коммуникации.

Эффективность внедрения практико-ориентированного подхода к обучению будущих педагогов ДОО с использованием дистанционных образовательных технологий подтверждается результатами наших исследований. Для оценки эффективности его реализации в 2024/2025 учебном году было проведено исследование среди студентов Института педагогики Донецкого государственного университета, изучающих дисциплину «Активные методы обучения и воспитания дошкольников». Методы исследования: анкетирование (оценка уровня уверенности в применении активных методов обучения до и после изучения дисциплины); экспертная оценка выполненных работ преподавателями; сравнительный анализ качества методических разработок в начале и конце семестра. Результаты показали, что гибридный формат, сочетающий очное взаимодействие с цифровыми инструментами, не только не снизил, но и существенно повысил практическую отдачу от обучения. Так, у 78 % студентов отмечается значительный рост уверенности в применении активных методов, при этом 90 % будущих педагогов особо отметили в анкетах, что именно рефлексия в онлайн-среде (обсуждения в ВК-беседах, совместная работа на интерактивной доске и др.) позволила им глубже осмыслить и качественно проанализировать свой практический опыт. Экспертная оценка выполненных работ также зафиксировала качественный рост методических разработок студентов к концу семестра: проекты занятий стали более детализированными и педагогически обоснованными, а разработанные проблемные

ситуации – более жизненными и ориентированными на реальные нужды ДОО. Важно отметить, что студенты высоко оценивают значение практико-ориентированных заданий. В частности, они указывают на то, что такие задания помогают лучше понять применение теоретических знаний в реальной работе с детьми.

**Заключение.** Таким образом, применение практико-ориентированного подхода в обучении будущих педагогов ДОО представляет собой эффективную систему, которая позволяет будущим специалистам не только приобретать необходимые знания, но и развивать умения и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Проведенное исследование на примере дисциплины «Активные методы обучения и воспитания дошкольников» наглядно демонстрирует, что целенаправленное внедрение дистанционных технологий в очный и заочный формат обучения создает обогащенную образовательную среду, где цифровые инструменты выступают катализатором практико-ориентированной деятельности, обеспечивая овладение студентами профессиональных компетенций на уровне, сопоставимом или превосходящем традиционный очный формат без использования таких технологий.

Следовательно, интеграция теоретического обучения с практической деятельностью через активные методы и современные цифровые инструменты создает прочные условия для подготовки компетентных специалистов, готовых к решению сложных педагогических задач. Дальнейшее развитие этого подхода открывает перспективы для новых исследований, направленных на разработку критериев оценки эффективности гибридной среды обучения и создание тиражируемых моделей интеграции цифровых инструментов в практико-ориентированную подготовку педагогов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бужинская Н. В. Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях цифровой трансформации образования / Н. В. Бужинская, Д. М. Гребнева, Е. А. Кокшарова. // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – С. 21. DOI: 10.17513/spno.32762
2. Емельянова Т. В. Зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров на основе практикоориентированного подхода / Т. В. Емельянова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 6(72). – С. 137-151.
3. Кудрейко И. А. Реализация принципов обучения в трехмерном виртуальном образовательном пространстве / И. А. Кудрейко // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы III Международной научно-практической конференции, Донецк, 27 июня 2024 года. – Донецк: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», 2024. – С. 170-173.
4. Махмутов М.И. Избранные труды: В 7 т. / М.И. Махмутов. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Сост. Д.М. Шакирова. – 423 с.
5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.08.2025) // Система Гарант : [сайт]. – URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70291362/> (дата обращения: 15.08.2025).
6. Пилипенко Е. А. Ситуационная задача как технология подготовки будущего воспитателя к профессиональной деятельности / Е. А. Пилипенко, А. Д. Закирзянова // Наука и образование: проблемы, идеи, инновации. – 2020. – № 4(28). – С. 20-23.
7. Савенков А. И. Философия деятельностного подхода в современном образовании / А. И. Савенков, Р. Р. Карнеев. – DOI 10.54398/1818-510X.2024.81.4.018// Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2024. – № 4(81). – С. 188-200.
8. Смирнов А. Ю. Формирование профессиональных и социальных компетенций студентов посредством использования практико-ориентированных подходов к процессу обучения профессиональных модулей / А. Ю. Смирнов // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 16 августа 2019 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2019. – С. 62-64.

## REFERENCES

1. Buzhinskaya, N.V., Grebneva, D.M. & Koksharova, E.A. (2023) [Practice-oriented approach to the professional training of future teachers in the context of digital transformation of education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 4, 21, doi: 10.17513/spno.32762. (In Russian).
2. Emelyanova, T.V. (2020) [Foreign experience of professional training of personnel based on a practice-oriented approach]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. 1 (6(72)), 137-151. (In Russian).
3. Kudreiko, I.A. (2024) [Implementation of learning principles in a three-dimensional virtual educational space]. In: *Sovremennyy uchitel': professional'naya kompetentnost' i sotsial'naya znachimost' = Modern teacher: professional competence and social significance: Proceeding of III International Scientific and Practical Conference, Donetsk, 27 June 2024*. Donetsk: Donetsk State University, pp. 170-173. (In Russian).
4. Makhmutov, M.I. (2016) *Selected works: In 7 vols. Vol. 1: Problem-based learning: Main questions of theory*. Shakirova, D.M. (comp.). Kazan: Magarif-Vakyt. 423 p. (In Russian).
5. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on August 31, 2025) *On Education in the Russian Federation*. Retrieved from: <https://ivo.garant.ru/#/document/70291362/> (date of application: 15.08.2025). (In Russian).
6. Pilipenko, E.A. & Zakirzyanova, A.D. (2020) [Situational task as a technology for preparing future educators for professional activity]. *Nauka i obrazovanie: problemy, idei, innovatsii = Science and Education: Problems, Ideas, Innovations*. 4(28), 20-23. (In Russian).
7. Savenkov, A.I. & Karneev, R.R. (2024) [Philosophy of the activity approach in modern education]. *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kul'tura = Caspian Region: Politics, Economics, Culture*. 4(81), 188-200, doi: 10.54398/1818-510X.2024.81.4.018. (In Russian).
8. Smirnov, A.Yu. (2019) [Formation of professional and social competencies of students through the use of practice-oriented approaches to the learning process of professional modules]. In: Shirokov, O.N. et al. (eds.) *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendentsii i perspektivy razvitiya = Science, education, society: trends and development prospects: Proceeding of XV International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, August 16, 2019*. Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interaktiv Plus", pp. 62-64. (In Russian).

## THE ROLE OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS

*E. V. Sipacheva*

The article presents the experience of implementing a practice-oriented approach in the training of future preschool teachers using distance learning technologies, using the discipline "Active Methods of Teaching and Educating Preschoolers" at Donetsk State University as an example. Based on the analysis of the educational process, it is proven that the hybrid format (in-person learning utilizing distance educational technologies) is not inferior in effectiveness to traditional in-person learning. The article demonstrates how analytical, problem-based, and research assignments, conducted through the resources of the "VKontakte" social network, contribute to the development of professional thinking and the formation of practical skills in future educators.

**Key words:** practice-oriented approach, preschool education, active learning methods, distance learning technologies, students.

*Поступила в редакцию 23.01.2026 г.*

**Сипачева Елена Владимировна**

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального педагогического образования института педагогики, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ.  
E-mail: esipachevadongu@mail.ru.

**Sipacheva Elena Vladimirovna**

Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Pedagogical Education, Institute of Pedagogy, FSBEI HE «Donetsk State University», Donetsk, RF.  
E-mail: esipachevadongu@mail.ru.

## КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК ТЕКСТ-ОСНОВА ДЛЯ РАБОТЫ НАД ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2026 *Е.А. Стуколова, С.А. Мартынович*  
*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»*

В представленном исследовании рассматриваются возможности работы над компонентами функциональной грамотности у обучающихся школ на уроках английского языка через применение аутентичных креолизованных текстов. Приводятся критерии отбора креолизованных текстов в соответствии с требованиями к процессу обучения иностранному (английскому) языку федеральных государственных стандартов общего образования, в аспекте формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на уроках английского языка. Авторами приводятся виды креолизованных текстов, функционал последних. В работе отдельно рассмотрены и описаны этапы алгоритма применения креолизованных (аутентичных) текстов в обучении английскому языку. В качестве примера использования текста-основы (аутентичного комикса) для реализации работы над функциональной грамотностью обучающихся уровня основного общего образования предложена серия упражнений по теме «Здоровая еда».

**Ключевые слова:** креолизованный текст, иностранный язык, аутентичные материалы, квазиреальные ситуации, функциональная грамотность.

**Введение.** В современном мире индивиду необходимо адаптироваться к происходящим социальным, экономическим изменениям, влияющим, в том числе, на взаимодействие личности с другими людьми и достижение собственных профессиональных целей и задач. В данном контексте, одной из важнейших характеристик личности выступает функциональная грамотность, развитие которой осуществляется в рамках образовательного процесса.

Согласно положениям федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [25], функционально грамотный человек отличается способностью применения приобретенных в ходе обучения знаний, умений и навыков в процессе решения различных задач в разных сферах жизнедеятельности. Особую роль при этом играют навыки и умения, приобретенные в освоении иностранного языка, поскольку они ориентированы на создание возможностей взаимодействия как на родном, так и на иностранном языках.

В процессе обучения иностранному языку для развития функциональной грамотности применяются различные средства, активное использование которых влияет на создание благоприятной атмосферы для приобретения коммуникативных и адаптивных умений и навыков. Актуальным и эффективным средством для развития функциональной грамотности выступают креолизованные тексты, ориентированные на предъявление обучающимся учебной информации в вербальном и невербальном форматах. В связи с этим изучение вопроса применения креолизованных текстов на уроках иностранного языка при развитии функциональной грамотности можно считать актуальным.

Свой вклад в изучение особенностей развития функциональной грамотности на уроках иностранного языка внесли такие исследователи, как Т.В. Владимирова, А.П. Пониматко, Е.И. Тихомирова, Е.В. Шаммедова и др. [5; 20; 23; 30].

Функциональная грамотность как явление в контексте образовательной деятельности подробно изучена в работах исследователей А.А. Акимовой, Е.А. Басовой, И.В. Гордеевой, Л.Н. Горобец, И.С. Кукиной Е.А. Муштавинской, А.Е. Петровой и других [1; 3; 7; 8; 12; 15; 19]. Вышеупомянутые авторы акцентируют внимание на необходимости развития функциональной грамотности в связи с социальными изменениями и развитием информационно-коммуникативных технологий.

В качестве средства развития функциональной грамотности исследователи А.С. Батавина, М.Б. Ворошилова, А.Е. Жуковская, М.А. Забелина, А.В. Осиянова, С.А. Цандер и др. рассматривают креолизованные тексты [4; 6; 9; 10; 18; 28]. Ученые описывают дидактический потенциал креолизованных текстов в обучении иностранному языку. Однако, ввиду постоянно обновляющегося ресурса креолизованных текстов, смены парадигм информационных технологий и все большего акцентирования коммуникативного принципа в обучении иностранным языкам, возникает необходимость обновления дидактического инструментария изучаемых средств в рамках развития функциональной грамотности обучающихся.

В связи с этим проблема исследования заключается в недостаточной изученности потенциала креолизованных текстов в ходе развития функциональной грамотности обучающихся и разработанности приемов применения выбранных текстов в упомянутом процессе.

Целью исследования является изучение теоретических аспектов применения креолизованных текстов на уроках английского языка в процессе развития функциональной грамотности обучающихся и разработка практических рекомендаций по работе над функциональной грамотностью на английском языке посредством креолизованных текстов.

Представленное исследование проводилось на основе метода теоретического анализа научной литературы, метода обобщения, систематизации теоретических данных.

Основная часть. В современной научной литературе термин «функциональная грамотность» имеет ряд различных трактовок, в которых данный феномен описывается с разных позиций. Существуют определения термина «функциональная грамотность» с точки зрения психологии, истории, социологии, филологии, философии и культурологии, а также педагогики:

- с позиции психологии функциональная грамотность представляет собой социальную практику в психолого-когнитивном и социокультурном аспектах;
- с позиции истории данное явление является уровнем адаптированности людей в социальном обществе;
- с позиции социологии такой вид грамотности выступает совокупностью базовых навыков, которые человек получает в результате семейного воспитания;
- с позиции филологии функциональная грамотность – это социальная практика, результатом которой является коммуникация и способ такой коммуникации;
- с позиции философии и культурологии данный феномен представляет собой непрерывное развитие людей, предполагающее их образованность;
- с позиции педагогики функциональная грамотность – это непрерывное образование человека, которое выступает основной задачей образовательной организации [1].

Вслед за Е.А. Муштавинской под функциональной грамотностью в данной работе будет пониматься уровень сформированности у обучающихся умений, знаний и навыков, необходимый для полноценного функционирования в обществе, а именно для решения возникающих задач в различных сферах жизнедеятельности [15, с. 133].

Остановимся на компонентах функциональной грамотности, рассматриваемых с точки зрения образовательной деятельности в школе:

1) читательская грамотность – способность, позволяющая обучающимся понимать тексты, анализировать их, а также использовать их содержание в учебных целях;

2) математическая грамотность – способность, направленная на определение и осознание роли математики в реальной жизни, умение делиться математическими суждениями и применять ее в ходе решения ряда проблем;

3) естественно-научная грамотность – способность, ориентированная на возможность обучающихся решать возникающие проблемы и вопросы, связанные с окружающим миром и происходящими в нем изменениями;

4) финансовая грамотность – способность, характеризующаяся знаниями у обучающихся финансовых понятий и рисков, а также навыками применения средств при решении финансовых ситуаций;

5) креативное мышление – способность обучающихся находить новые решения возникающих проблем и поставленных задач;

б) глобальные компетенции – способность обучающихся функционировать самостоятельно или в составе группы в разных ситуациях, связанных с поведением, эмоциональным восприятием, открытостью к глобальным тенденциям [12, с. 199-200], [22, с. 68-69], [23, с. 326-327].

Одним из актуальных инструментов развития функциональной грамотности на уроках иностранного языка являются креолизованные тексты, значимость которых возрастает в связи с развитием информационно-коммуникативных технологий и кодированием информации, с которой обучающимся приходится часто сталкиваться в современных реалиях.

Соглашаясь с мнением М.Б. Ворошилова, креолизованные тексты авторы понимают как «сложную форму из единиц двух и более различных семиотических систем, которые вступают в отношения взаимосвязи, взаимодополнения, взаимовлияния, что обуславливает комплексное воздействие на адресата» [6, с. 22]. Данное определение демонстрирует значимость взаимодействия двух компонентов креолизованных текстов, влияющих на особенности восприятия информации адресатом.

Существуют разные виды креолизованных текстов. В работе А.В. Осияновой описываются виды креолизованных текстов в зависимости от степени взаимосвязи вербального и невербального компонентов. На этой основе рассматриваются три вида:

– креолизованные тексты с нулевой креолизацией, характеризующиеся отсутствием невербального компонента (изображения) или его влияния на структуру текста;

– креолизованные тексты с частичной креолизацией, предусматривающие относительную независимость невербального и вербального компонентов друг от друга;

– креолизованные тексты с полной креолизацией, заключающиеся в целостном и взаимозависимом сосуществовании вербального и невербального компонентов [18, с. 55].

При этом, к основным функциям креолизованных текстов относятся нижеперечисленные.

1. Информационная функция, заключающаяся в возможности получения информации на основе работы с креолизованным текстом, поскольку информация предлагается как в невербальном, так и в вербальном форматах.

2. Коммуникативная функция, характеризующаяся осуществлением диалога с помощью креолизованного текста между адресатом и адресантом. Креолизованный текст также выступает фактором и результатом успешной коммуникации, которая реализуется и в учебном процессе.

3. Образовательная функция, которая предполагает, что на основе креолизованного текста обучающиеся могут получить необходимые знания, в результате работы с информацией, закодированной в тексте.

4. Воспитательная функция, предусматривающая формирование у обучающихся при работе с креолизованным текстом нравственных норм, убеждений и ценностей (например, социальная реклама).

5. Эстетическая функция, заключающаяся в создании с помощью вербального компонента креолизованного текста эстетического контекста, влияющего на формирование эстетического восприятия окружающего мира.

6. Контролирующая функция, которая реализуется в ходе проверки уровня сформированности у обучающихся знаний, умений и навыков при работе с креолизованным текстом [14; 18].

Исследователь Н.И. Хомутская указывает, что «прикладное значение креолизованных текстов достаточно многогранно, что еще раз подчеркивает их актуальность в процессе межкультурного общения и межкультурной коммуникации. В методическом плане креолизованные тексты обладают значимым лингвокультурным потенциалом при обучении иностранному языку» [27, с. 82].

В процессе обучения иностранному языку наиболее эффективные и актуальными традиционно считаются такие виды креолизованных текстов, как газеты, открытки, комиксы, рекламные проспекты и другие виды рекламы, инструкции и т.д.

Одним из важных аспектов в работе над развитием функциональной грамотности обучающихся посредством креолизованных текстов является отбор материала. Ведущим критерием выбора текста-основы является его аутентичность, которая подразумевает включение в учебный процесс оригинальных материалов. В качестве аутентичных креолизованных текстов выступают реальные рекламные плакаты, мемы, комиксы, инфографика и т.д. Применение таких текстов дает возможность сформировать у обучающихся представления о культурных, социальных и иных особенностях носителей изучаемого языка.

Немаловажным критерием при отборе является соответствие содержания возрасту обучающихся. При выполнении заданий на основе креолизованного текста у обучающихся должна быть возможность опираться на свой опыт, поскольку многие социальные проблемы и ситуации, описываемые в оригинальных материалах, могут быть им неизвестны и, соответственно, недоступны для обсуждения.

Третьим критерием выступает языковая сложность выбранного креолизованного текста, особенно лексико-грамматический материал, на основе которого создан текст.

Банк креолизованных текстов, соответствующих темам, указанным в федеральных рабочих программах общего образования (ФРП ООО [26]), может включать не только сами тексты, но и ранжированный список лексических единиц, а также упражнения, направленные на формирование у обучающихся различных аспектов функциональной грамотности. При этом на уроках возможно применение дифференцированных заданий, позволяющих учитывать индивидуальные образовательные потребности каждого обучающегося.

Определим этапы работы с креолизованными текстами, в рамках которых обучающимся будут предложены определенные задания: восприятие, интерпретация, а

также критическое осмысление. На этапе восприятия обучающиеся знакомятся с креолизованным текстом, определяют его вербальный и невербальный компоненты и выполняют упражнения на отработку и закрепление лексико-грамматического материала. На этапе интерпретации обучающиеся обсуждают скрытые смыслы, которые представлены в тексте и выполняют задания на описание и сравнение, анализ связей. На заключительном этапе предлагается критическое осмысление текста, в ходе которого осуществляется решение проблем в рамках заданных ситуаций. Школьники учатся интерпретировать предлагаемую информацию и делать выводы на основе предъявленного материала. Упражнения могут выполняться индивидуально, в парах или группах, в обсуждении/дискуссии.

Педагогу следует определить ведущие критерии, на основе которых будет осуществляться оценивание сформированности функциональной грамотности у обучающихся после работы с креолизованными текстами: умение выявлять основную идею текста, навыки анализа связей вербального и невербального компонентов, а также способность аргументировать свою точку зрения.

Не менее важным аспектом в данном контексте является реализация работы над ошибками и обратной связи. Учителю необходимо определить виды трудностей, которые могут появляться у обучающихся. Например, непонимание связи вербальной и невербальной частей в тексте, поверхностный анализ, языковые ошибки или принятие информации текста за истину без ее критического осмысления. Наряду с коррекцией учителя и взаимопроверкой осуществляется и реализация саморефлексии в соответствии с установленными заранее критериями.

Нижеприведенный креолизованный текст представляет собой комикс-диалог о вредной и полезной еде. В высказываниях героев встречается лексика по теме «Еда», а также прилагательные в сравнительной степени (рисунок 1). В начале работы с комиксом обучающиеся определяют ведущую идею текста: *What is the main idea of the comic?*

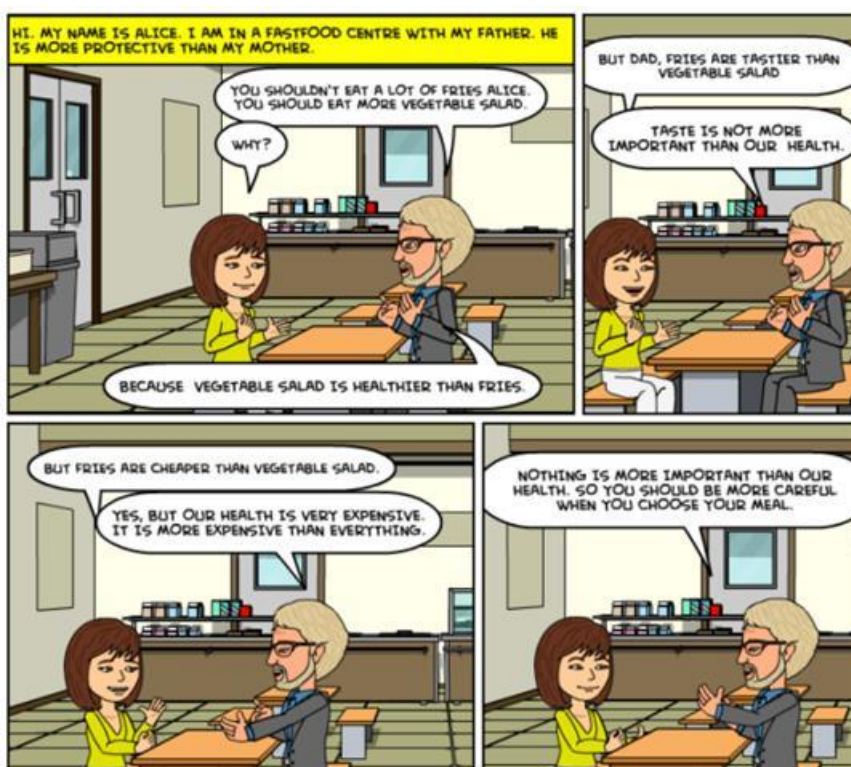


Рисунок 1 – Комикс

На первом этапе, после определения темы, обучающиеся заполняют пропуски в предложениях, используя контекст комикса и предложенные слова, что предполагает развитие контекстуального понимания, активизацию лексики по теме «Еда», а также закрепление использования сравнительной степени прилагательных. Количество предложений/заданий в упражнениях сокращено и предполагает лишь ознакомление с формой последних. Пример:

*Fill in the gaps.*

1. Alice is in a \_\_\_\_\_ with her father.
2. Fries are \_\_\_\_\_ than vegetable salad.
3. Father says salad is \_\_\_\_\_ for health.

Далее предлагается сравнить два блюда используя прилагательные *healthy, tasty, light, heavy, spicy, greasy, stodgy, salty* в сравнительной и превосходной степенях:

*Describe two dishes. Compare them using the correct form of the adjectives (comparative or superlative).*

На основе комикса создана иллюстрация, на которой изображены два блюда, обсуждаемые персонажами. Практикуется использование степеней сравнения прилагательных при описании блюд (рисунок 2).



Рисунок 2 – Задание 2 по работе с комиксом

Для закрепления лексико-грамматического материала может быть предложено упражнение, направленное на преобразование предложений с использованием правильной формы прилагательных.

*Look at the comic and rewrite the sentences using the correct form of the adjectives (comparative or superlative).*

1. Fries are cheap. Salad is cheaper. Salad is \_\_\_\_\_ fries.
2. Health is important. Money is less important. Health is \_\_\_\_\_ money.
3. Father is protective. Mother is less protective. Father is \_\_\_\_\_ mother.

Следующее упражнение позволяет не только отработать правильное употребление модальных глаголов, но и развивает умение формулировать рекомендации на английском языке в контексте повседневных ситуаций.

*Give advice. Based on the comic, complete the sentences with should/shouldn't/must/mustn't.*

1. You \_\_\_\_\_ eat fried food every day!
2. You \_\_\_\_\_ drink water instead of lemonade.
3. Children \_\_\_\_\_ eat vegetables to grow properly.

## 4. You \_\_\_\_\_ try cooking at home – it's healthier!

Задание направлено на понимание ценностных установок и здоровых привычек в современном мире, осознание принципов правильного питания для поддержания здорового образа жизни. Работа с модальными глаголами при применении креолизованных текстов помогает правильно определять контекст ситуации, в которой требуется дать совет. Подобные задания можно модифицировать, предлагая самостоятельно составлять рекомендации на основе полученной информации.

Заключительное упражнение представлено в формате мини-дискуссии. Предлагается выбрать одну из ситуаций и обсудить проблему. При этом обучающиеся делятся на две группы, где первая выбирает позицию «за», вторая позицию «против». Такое разделение учит отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы и примеры, взаимодействовать с участниками из своей группы с целью определения ключевых тезисов для отстаивания позиции, а также реагировать на реплики участников другой команды:

*Let's work in groups. Discuss the following situations. Use comparatives and modal verbs. The first group gives 2-3 arguments for the idea. The second group gives 2-3 arguments against it.*

*Situation 1: Fast food should be completely banned in schools.*

*Situation 2: Vegetables are tastier than fast food if cooked properly.*

*Situation 3: Eating out is worse for your health than eating at home.*

Заключение. В ходе выполнения упражнений, алгоритмизированной и комплексной работы с комиксом у обучающихся формируются умения аргументации и осуществляется практика частично подготовленной и спонтанной речи, построения высказываний посредством явных и скрытых опор. Обучающиеся учатся дискутировать на изучаемом языке, правильно выбирать лексико-грамматический материал, анализировать разные точки зрения, высказывать свое мнение.

Таким образом, использование креолизованных текстов в обучении английскому языку способствует развитию функциональной грамотности, делая процесс обучения более функциональным и практико-ориентированным. Упражнения на основе комиксов не только помогают закрепить языковые навыки и речевые умения, но и формируют у обучающихся критическое мышление, умение применять знания в реальных жизненных ситуациях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимова А. А. Сущность феномена функциональной грамотности, ее составляющие и методы формирования / А. А. Акимова // Ratio et Natura. – 2023. – № 1(7). – URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2023-06/suschnost-fenomena-funkcionalnoy-gramotnosti-ee-sostavlyayuschie-i-metody-formirovaniya.pdf> (Дата обращения: 04.03. 2025).
2. Асхадуллина Н. Н. Роль формирования функциональной грамотности в повышении качества образовательных результатов обучающихся / Н. Н. Асхадуллина, Л. Р. Халиуллина // Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: материалы I междунар. науч.-практ конф, 29-30 сен 2022 г. – Казань, 2022. – С. 16-20.
3. Басова Е. А. Дидактическая система формирования у учащихся функциональной грамотности / Е. А. Басова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С. 48-50.
4. Батавина А. С. Место креолизованных текстов в общей системе текстов / А. С. Батавина // Студенческий Universum : сб. тезисов VII междунар. науч. диспута магистрантов, Коломна, 01 янв 2021 г. – Коломна, 2021. – С. 32-37.
5. Владимирова Т. В. Формирование функциональной грамотности учащихся на уроках иностранного языка / Т. В. Владимирова, О. С. Тумшайс // Проблемы современной лингводидактики. – 2022. – № 18. – С. 47-57.

6. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст. Ключи к прочтению / М. Б. Ворошилова. – Екатеринбург, 2013. – 178 с.
7. Гордеева И. В. Функциональная грамотность как результат современного образования / И. В. Гордеева // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков : вопросы теории и практики: сб. науч. трудов VII междунар. науч.-практ. конф., 20-21 окт 2023 г. – Елабуга: Казан. фед. ун-т, 2023. – С. 119-120.
8. Горобец Л. Н. Функциональная грамотность как основной тренд современного обучения / Л. Н. Горобец, И. В. Бирюков, Т. П. Попова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3(94). – С. 84-86.
9. Жуковская А. Е. Эффективность использования креолизованных текстов в процессе обучения иностранному языку в школе / А. Е. Жуковская // Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты: сб. науч. ст. XV междунар. науч.-практ. конф., 12 окт 2023 г. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2024. – С. 661-665.
10. Забелина М. А. Особенности использования креолизованных текстов при обучении английскому языку с целью развития речевых навыков / М. А. Забелина, Н. Н. Ульянова // Современные тенденции развития системы подготовки обучающихся по иностранному языку в неязыковом вузе: региональная практика : всерос. (национальной) науч. конф., 10-11 нояб 2022 г. – Красноярск: Красн. гос. аграр. ун-т, 2022. – С. 46-48.
11. Колесниченко Ю. Е. К вопросу о сущности понятия «функциональная грамотность» / Ю. Е. Колесниченко // Учитель для будущего: язык, культура, личность: к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева / Отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина, А. Ю. Устинов, В. Д. Янченко. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т, 2018. – С. 172-175.
12. Кукина И. С. Особенности формирования функциональной грамотности в средней школе / И. С. Кукина, О. С. Кукина // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. трудов VII междунар. конф., 08 апр 2023 г. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 197-203.
13. Медеубаева К. Т. Педагогические условия формирования функциональной грамотности учащихся / К. Т. Медеубаева // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. III междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., 16-18 мая 2019 г. / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». – Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 63-66.
14. Мельников В. А. К вопросу об использовании креолизованного текста на занятиях иностранного языка (на примере комиксов) / В. А. Мельников, И. М. Кацитадзе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – №4(29). – С. 286-288.
15. Муштавинская Е. А. От понятия «грамотность» к понятию «функциональная грамотность» : этапы развития / Е. А. Муштавинская // Непрерывное образование. – 2020. – № 3(33). – С. 132-135.
16. Неудахина Ю. Н. Креолизованные тексты как средство достижения целей и выполнения задач в обучении английскому языку / Ю. Н. Неудахина // Современная наука : актуальные вопросы и перспективы развития : мат. междунар. (заочной) науч.-практ. конф., 23 дек 2021 г. – Нефтекамск : Научно-издательский центр «Мир науки», 2021. – С. 137-140.
17. Нурмуратова К. А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / К. А. Нурмуратова // Педагогическая наука и практика. – 2019. – №1(23). – С. 14-18.
18. Осиянова А. В. Креолизованные тексты в современном языковом образовании: дидактический аспект / А. В. Осиянова, О. М. Осиянова, В. Л. Темкина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – №4(236). – С. 53-59.
19. Петрова А. Е. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / А. Е. Петрова // Актуальные проблемы науки и образования : мат. междунар. форума, посвященного 300-летию Российской академии наук, 12-13 дек 2022 г. Т. Ч. 2. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 521-525.
20. Пониматко А. П. Интегративные компоненты функциональной грамотности младшего школьника в области коммуникации на иностранном языке / А. П. Пониматко // Тенденции развития языкового образования в современном мире - 2021 : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., Минск, 25-26 нояб 2021 г. / Редколлегия: И.Г. Колосовская (отв. ред.). – Минск : Учреждение образования Минский гос. лингв. ун-т, 2022. – С. 212-215.
21. Попова Н. С. Использование креолизованного текста на уроке иностранного языка как средства формирования осознанности / Н. С. Попова, М. М. Бородавкина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – № 16. – С. 278-283.

22. Рыбакова А. И. Некоторые виды функциональной грамотности личности и их взаимосвязь / А. И. Рыбакова // Общество. – 2022. – № 4-2(27). – С. 67-71.
23. Тихомирова Е. И. Виды функциональной грамотности обучающихся и практические аспекты ее формирования на уроках иностранного языка / Е. И. Тихомирова // Актуальные исследования языка и культуры: теоретические и прикладные аспекты : мат. VI всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, 07 апр. 2023 г. – Санкт-Петербург : Ленингр. гос. ун-т имени А.С. Пушкина, 2023. – С. 325-328.
24. Трушников Н. С. Функциональная грамотность как цель педагогической деятельности / Н. С. Трушников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2023. – № 2. – С. 114-121.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (Дата обращения: 04.03. 2025).
26. Федеральная образовательная программа основного образования (для 5-9 классов образовательных организаций). – Москва. – 2025. – 183 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.edsoo.ru/educational-program/33> (Дата обращения: 04.08. 2025).
27. Хомутская Н. И. Методические основы работы с креолизованным текстом при обучении иностранному языку в средней школе / Н. И. Хомутская // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 2. – С. 81-84.
28. Цандер С. А. Креолизованные тексты при обучении иностранному языку / С. А. Цандер // Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты: сб. ст. XI междунар. науч.-практ. конф., 17 дек 2021 г. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 137-140.
29. Шавлюкевич О. А. К вопросу о формировании функциональной грамотности обучающихся / О. А. Шавлюкевич // Актуальные проблемы педагогических исследований: мат. XVII Аспирантских чтений, Минск, 23 апр. 2021 г. / Редколлегия: С.Н. Сиренко [и др.]. – Минск: учр. образ. Белор. гос. пед. ун-т имени Максима Танка», 2021. – С. 183-186.
30. Шаммедова Е. В. Эффективные методы формирования функциональной грамотности в процессе обучения иностранному языку / Е. В. Шаммедова // Функциональная грамотность: вызовы, решения, эффективные практики : мат. XXIII междунар. пед. чтений, посвященных 80-летию Победы в Сталинградской битве, Году педагога и наставника в РФ и 200-летию К.Д. Ушинского, 12 апр 2023 г. / Науч. ред. А.Н. Кузибецкий, Л.К. Максимов. – Волгоград, 2023. – С. 84-88.
31. Learn with comics – URL: <https://www.learnwithcomics.com/> (Дата обращения: 04.03. 2025).

## REFERENCES

1. Akimova, A. A. (2023) [The essence of the phenomenon of functional literacy, its components and methods of formation]. *Ratio et Natura*, 1(7). (In Russian). Retirived from: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2023-06/suschnost-fenomena-funkcionalnoy-gramotnosti-ee-sostavlyayuschie-i-metody-formirovaniya.pdf> (date of application: 03.05.2025)
2. Askhadullina, N. N. & Khaliullina, L. R. (2022) The role of functional literacy formation in improving the quality of educational outcomes for students In: *Russian and foreign practices of increasing the resilience of educational organizations: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference, September 29-30, 2022. Kazan, Russia.* pp.16-20. (In Russian).
3. Basova, E. A. (2011) [The didactic system of formation of functional literacy among students]. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary vocational education.* 10, pp. 48-50. (In Russian).
4. Batavina, A. S. (2021) The place of creolized texts in the general system of texts In: *Student's Universum : Collection of abstracts of the VII International Scientific debate of undergraduates, January 01, 2021, Kolomna, Russia.* pp. 32-37. (In Russian).
5. Vladimirova, T. V. & Tumshais, O. S. (2022) [Formation of functional literacy of students in foreign language lessons]. *Problemy` sovremennoj lingvodidaktiki = Problems of modern linguodidactics.*18, pp. 47-57. (In Russian).
6. Voroshilova, M. B. (2013) [Creolized text. The keys to reading]. Yekaterinburg, 178 p. (In Russian).
7. Gordeeva, I. V. (2023) Functional literacy as a result of modern education In: *Modern problems of philology and methods of teaching languages : Issues of theory and practice: collection of scientific papers of the VII International Scientific and Practical Conference, October 20-21, Yelabuga, Russia.* Kazan. fed. University, pp. 119-120. (In Russian).
8. Gorobets, L. N., Biryukov, I. V. & Popova, T. P. (2022) [Functional literacy as the main trend of modern education]. *Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya = The world of science, culture, and education.* 3(94), pp. 84-86. (In Russian).

9. Zhukovskaya, A. E. (2024) The effectiveness of using creolized texts in the process of teaching a foreign language at school In: *Languages, cultures, and ethnic groups. Formation of the linguistic picture of the world: philological and methodological aspects* : Collection of scientific articles XV International Scientific and Practical Conference, October 12 - 2023, Yoshkar-Ola, Russia. Mari State University, pp. 661-665. (In Russian).
10. Zabelina, M. A. & Ulyanova, N. N. (2022) Features of the use of creolized texts in teaching English in order to develop speech skills In: *Current trends in the development of a foreign language training system at a non-linguistic university: regional practice : Everything is fine.* (national) Scientific Conference, November 10-11 2022, Krasnoyarsk, Russia. Red State Agrarian University. Univ., pp. 46-48. (In Russian).
11. Kolesnichenko, Yu. E. (2018) [On the question of the essence of the concept of "functional literacy"]. Teacher for the future: language, culture, personality: on the 200th anniversary of the birth of F. I. Buslaev. In: Yanchenko, V. D., Deikin, A. D., Ustinov, A. Y. & Yanchenko, V. D. (eds.). Moscow, Moscow Pedagogical State University, 2018, pp. 172-175. (In Russian).
12. Kukina, I. S. & Kukina, O. S. (2023) Features of the formation of functional literacy in secondary schools In: *Traditions and innovations in teacher education* : Collection of scientific papers of the VII International Conference, 08 Apr 2023, Yekaterinburg, Russia. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University, pp. 197-203. (In Russian).
13. Medeubayeva, K. T. (2019) Pedagogical conditions for the formation of functional literacy of students In: *Socio-pedagogical support for people with disabilities: theory and practice* : Proceedings of III International scientific and practical conference: at 2 p.m., May 16-18, 2019. Humanitarian Pedagogical Academy of FGAOU HE V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Yalta, Limited Liability Company "Publishing House Printing House "Arial", 2019. pp. 63-66. (In Russian).
14. Melnikov, V. A. & Katsitadze, I. M. (2019) [On the use of creolized text in foreign language classes (using comics as an example)]. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*. 4(29), pp. 286-288. (In Russian).
15. Mushtavinskaya, E. A. (2020) [From the concept of "literacy" towards the concept of "functional literacy" : stages of development] .Continuing education, 3(33), pp. 132-135. (In Russian).
16. Neudakhina, Yu. N. (2021) Creolized texts as a means of achieving goals and completing tasks in English language teaching In: *Modern science : current issues and development prospects* : Proceedings of international. (correspondence) scientific and practical conference, December 23 2021, Neftekamsk, Russia. Neftekamsk, Mir Nauki Scientific and Publishing Center, pp. 137-140. (In Russian).
17. Nurmuratova, K. A. (2019) [Functional literacy as the basis for the development of a harmonious personality in modern conditions]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika = Pedagogical science and practice*, 1(23), pp. 14-18. (In Russian).
18. Osiyanova, A.V., Osiyanova, O. M. & Temkina, V. L. (2022) [Creolized texts in modern language education: a didactic aspect]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University*, 4(236), pp. 53-59. (In Russian).
19. Petrova, A. E. (2023) Functional literacy as the basis for the development of a harmonious personality in modern conditions In: *Actual problems of science and education* : Proceedings of international Forum dedicated to the 300th anniversary of the Russian Academy of Sciences, December 12-13 2022, Part 2. Yekaterinburg, Russia. Ural State Pedagogical University, 2023, pp. 521-525. (In Russian).
20. Smyatko, A. P. (2022) Integrative components of functional literacy of a primary school student in the field of communication in a foreign language In: Kolosovskaya, I.G. (ed.). *Trends in the development of language education in the modern world - 2021* : Collection of scientific articles based on the results of the International Scientific and practical conference, November 25-26, 2021, Minsk, Belarus. Minsk, Educational Institution Minsk State Linguistic University, pp. 212-215. (In Russian).
21. Popova, N. S. & Borodavkina, M. M. (2020) [The use of creolized text in a foreign language lesson as a means of forming awareness]. *Problemy` romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostranny`x yazy`kov = Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages*, 16, pp. 278-283. (In Russian).
22. Rybakova, A. I. (2022) [Some types of functional literacy of a personality and their interrelation]. *Obshchestvo = Society*, 4-2(27), pp. 67-71. (In Russian).
23. Tikhomirova, E. I. (2023) Types of functional literacy of students and practical aspects of its formation in foreign language lessons In: *Current research on language and culture: theoretical and applied aspects* : Proceedings of VI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, 07 Apr. 2023, St. Petersburg, Russia. St. Petersburg, Lenin State University named after A.S. Pushkin, pp. 325-328. (In Russian).

24. Trushnikova, N. S. (2023) [Functional literacy as a goal of pedagogical activity]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University*. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences. 2. pp. 114-121. (In Russian).
25. Federal State Educational Standard of basic General Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 № 1897) Retrieved from: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (date of application: 04.03.2025).
26. Federal educational program of basic general education (for grades 5-9 of educational institutions). Moscow, 2025, 183 p. Retrieved from: <https://fgosreestr.edsoo.ru/educational-program/33> (date of application: 04.08.2025). (In Russian).
27. Khomutskaya, N. I. (2022) [Methodological foundations of the work with creolized text in teaching a foreign language in secondary school]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical education and science*, 2. pp. 81-84. (In Russian).
28. Zander, S. A. (2021) Creolized texts in teaching a foreign language In: *Science, education, innovation: current issues and modern aspects* : Collection of Articles XI of the International Scientific and Practical Conference, December 17, 2021, Penza, Russia. Penza, Science and Education, pp. 137-140. (In Russian).
29. Shavlyukevich, O. A. (2021) On the formation of functional literacy of students In: Sirenko S.N. (ed.) [et al.] *Actual problems of pedagogical research* : Proceedings of XVII Postgraduate readings, Minsk, April 23, 2021, Minsk, Belarus. Minsk, Belarusian State Pedagogical Maxim Tank University, pp. 183-186. (In Russian).
30. Shammedova, E. V. Effective methods of functional literacy formation in the process of teaching a foreign language In: Kuzibetsky, A.N. & Maksimov, L.K. (eds.) *Functional literacy: challenges, solutions, effective practices* : Proceedings of XXIII international pedagogical readings dedicated to the 80th anniversary of the Victory in the Battle of Stalingrad, the Year of the teacher and mentor in the Russian Federation and the 200th anniversary of K.D. Ushinsky, April 12, 2023, Volgograd, Russia. Volgograd, pp. 84-88. (In Russian).
31. Learnwithcomics Retrieved from: <https://www.learnwithcomics.com>(date of application: 04.03.2025).

#### CREOLIZED TEXT AS A BASE-TEXT FOR WORKING AT THE STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY AT THE ENGLISH LESSONS

*E.A. Stukolova, S.A. Martynovich*

The presented study examines the possibilities of working at the components of school students' functional literacy at the English lessons by the means of authentic creolized texts. The criteria for selecting creolized texts are given in accordance with the requirements for the process of teaching a foreign (English) language presented in the federal state standards for general education, in the aspect of the formation of students' foreign language communicative competence at the lessons of English. The authors provide types of creolized texts, their functional potential. The paper examines and describes the stages of the algorithm for using creolized (authentic) texts in teaching English. As an example of using the base-text (from an authentic comic book) to implement work on students' functional literacy at the level of basic general education, a series of exercises corresponding to the topic "Healthy Food" is proposed.

**Key words:** creolized text, foreign language, authentic materials, quasi-real situations, functional literacy.

*Поступила в редакцию 16.01.2026 г.*

**Стуколова Елена Александровна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, РФ.  
E-mail: choosee@mail.ru

**Stukolova Elena Aleksandrovna**

Candidate of Pedagogical Sciences. Associate Professor,  
FSBEI HE «Orenburg State Pedagogical University»,  
Orenburg, RF.  
E-mail: choosee@mail.ru

**Мартынович София Алексеевна**

Студент,  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, РФ.  
E-mail: sofya.martynovich@mail.ru

**Martynovitsch Sofia Alekseyevna**

Student,  
FSBEI HE «Orenburg State Pedagogical University»,  
Orenburg, RF.  
E-mail: sofya.martynovich@mail.ru

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Для публикации в журнале «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки» принимаются не опубликованные ранее научные работы, содержащие новые результаты исследований в области истории, философии, педагогики. Статьи, представленные для публикации в других журналах, к рассмотрению не принимаются. Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования, учитывая научную значимость и актуальность представленных материалов. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, и статьи, не соответствующие тематике журнала, к рассмотрению не принимаются. Если рецензия положительна, но содержит замечания и пожелания, редакция направляет статьи авторам на доработку вместе с замечаниями рецензента. Автор должен ответить рецензенту по всем пунктам рецензии. После такой доработки редколлегия принимает решение о публикации статьи. В случае отклонения статьи редакция направляет авторам либо рецензии или выдержки из них, либо аргументированное письмо редактора. Редколлегия не вступает в дискуссию с авторами отклоненных статей, за исключением случаев явного недоразумения. Рукописи авторам не возвращаются. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной переработки, рассматривается как вновь поступившая. Редакция оставляет за собой право проводить редакционную правку рукописей. Корректур статей авторам не высылаются.

2. Рукопись подается в одном экземпляре (на русском или английском языках), напечатанном с одной стороны листа бумаги формата А4 (экземпляр подписывается авторами). Объем рукописи, как правило, не должен превышать 15 000 – 20 000 знаков, включая рисунки, таблицы, список литературы. Страницы рукописи должны быть последовательно пронумерованы. Параллельно с рукописью на адрес редколлегии (emeljanova.n.n@bk.ru) высылается во вложении полный текст статьи (в формате WORD, Office 97-2010). В случае невозможности передачи в редколлегию рукописи на электронную почту редакции высылается во вложении полный текст статьи в формате pdf.

**Основной текст статьи** – шрифт Times New Roman, размер 12 пт., с выравниванием по ширине;

**Резюме, список литературы, таблицы, подрисуночные подписи** – шрифт Times New Roman, размер 10 пт.

Текст набирается без автоматической расстановки переносов.

Поля **зеркальные**: верхнее – 30 мм, нижнее – 30 мм, слева – 30 мм, справа – 20 мм. Междустрочный интервал – одинарный.

Абзацный отступ – 1 см.

3. Текст рукописи должен быть построен по следующей структурной схеме:

– Индекс УДК в верхнем левом углу страницы (без абзацного отступа).  
– **НАЗВАНИЕ** статьи – полужирный, по центру (прописными буквами без переноса слов);

– Через строчку: копирайт ©, год (без точки), (три пробела), инициалы и фамилия авторов: полужирный, курсив, выравнивание по левому краю без абзацного отступа (полужирный курсив).

– На следующей строке: официальное название организации (курсивом).

– Через строчку: аннотация на русском языке (10 кегль) объемом до 500 печатных знаков (с пробелами), которая должна кратко отражать цели и задачи проведенного исследования, а также его основные результаты. **Ключевые слова** (это словосочетание – курсивом) (3–5 слов).

Образец оформления начала статьи

УДК 14+1(091)

## ПРИНЦИП ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИИ В ФИЛОСОФСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ ХАЙДЕГГЕРА И СОЛОВЬЕВА

© 2026 *И.И. Иванов*

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»*

---

Статья посвящена сравнительному изучению онтологических идей Мартина Хайдеггера и Владимира Соловьева, которые старались преодолеть господствующую в их время философию позитивизма, поставив в центр своих философских учений принцип онтологической дифференции. Хайдеггер показывает, что бытие – это время, базовая характеристика субъекта сознания, присутствия в мире. Соловьев показывает, что бытие – это модус Сущего, каковым является только Бог. Таким образом, онтология Хайдеггера является философией бытийствующего субъекта, присутствия, человека в философско-антропологическом смысле. Онтология же Соловьева вырастает из Сущего (Бога). Имея общий полюс отталкивания, философы создают противоположные системы: в центре одной из них – человек, в центре другой – Бог. Так оба философа преодолели философию позитивизма, создав различные онтологические системы в немецком и русском культурном контексте.

**Ключевые слова:** Владимир Соловьев, Мартин Хайдеггер, онтология, русская философия, немецкая философия.

---

– Через строчку – текст статьи (12 кегль), который включает введение, основную часть и заключение.

*Введение:* постановка проблемы в общем виде и связь с важнейшими научными и практическими задачами, краткий анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья, формулировка цели и задач статьи.

*Основная часть:* основные материалы исследования с полным обоснованием полученных научных результатов; как правило, содержит такие структурные элементы: постановка задачи, метод решения, анализ результатов.

*Заключение:* констатация решения поставленных во введении задач, перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (10 кегль без абзачного отступа). Перечень литературных источников (СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ) приводится общим списком в конце рукописи в порядке ссылок в тексте (а не в алфавитном порядке) на языке оригинала в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» и ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Ссылка на источник дается в квадратных скобках. Ссылки допускаются только на опубликованные работы. Необходимо включение в список как можно больше свежих первоисточников по исследуемому вопросу (не более чем трех-четырёхлетней давности). Не следует ограничиваться цитированием работ, принадлежащих только одному коллективу авторов или исследовательской группе. Желательны ссылки на современные зарубежные публикации.

Словосочетание **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (Полужирный) выравнивается по левому краю.  
*Образец*

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Наука, 1990. – С. 5–33.
2. Белозерова Е. В. Текстовые реализации лингвокультурных концептов / Е. В. Белозерова // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук : [сб. науч. тр.]. – Волгоград : ВГСХА, 2005. – Вып. 1. Филология, лингвистика, лингводидактика. – С. 10–17.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа: [http : // genhis.philol.msu.ru/article\\_286.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml) (дата обращения: 25.10.2014).
4. Магера Т. С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Т. С. Магера. – Барнаул, 2005. – 18 с.
5. Методология исследований политического дискурса : [сб. научн. тр. / под ред. Васюткина Е. С.] – М. : Мысль, 2000. – 347 с.

– Далее приводится текст на английском языке (10 кегль):

- **REFERENCES** списка литературы,
- название статьи (полужирный шрифт – выравнивание по центру),
- инициалы и фамилия автора (авторов) (полужирный курсив – выравнивание по ширине),
- аннотация, ключевые слова (словосочетание **Key words**: – полужирный курсив) – выравнивание

по ширине.

*Образец.*

## THE PRINCIPLE OF ONTOLOGICAL DIFFERENTIATION IN THE PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF HEIDEGGER AND SOLOVIEV

*I. I. Ivanov*

The article is devoted to a comparative study of the ontological ideas of Martin Heidegger and Vladimir Solovyov, who tried to overcome the dominant philosophy of positivism in their time, placing the principle of ontological differentiation at the center of their philosophical teachings. Heidegger shows that being is time, the basic characteristic of the subject of consciousness, presence in the world. Soloviev shows that being is a mode of Being, which only God is. Thus, Heidegger's ontology is the philosophy of the being subject, presence, man in the philosophical and anthropological sense. Soloviev's ontology grows out of Being (God). Having a common pole of repulsion, philosophers are aware of opposing systems: in the center of one of them - man, in the center of the other - God. Thus, both philosophers overcame the philosophy of positivism, creating various ontological systems in the German and Russian cultural context.

**Key words:** Vladimir Soloviev, Martin Heidegger, ontology, presence, Russian philosophy, German philosophy

*Поступила в редакцию 12.01.2026 г.*

– В конце статьи обязательно параллельно в таблице на русском и английском языках указываются (10 кегль, выравнивание по ширине, без абзацного отступа) следующие сведения об авторах (для каждого автора отдельная таблица):

- Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (полужирный);
- Ученая степень и звание (без выделения).
- Полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (без выделения).
- Должность (без выделения).
- Адрес электронной почты каждого автора.

В конце каждой строки ставится точка.

Образец:

<b>Иванов Иван Иванович</b> Доктор философских наук, профессор. ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ. ORCID: 0000-0000-0000-0000. E-mail: i.ivanov@mail.ru	<b>Ivanov Ivan Ivanovich</b> Doctor of Philosophy, Professor. FSBEI HE “Donetsk State University”, Donetsk, RF. E-mail: i.ivanov@mail.ru.
--	--

4. Отдельным файлом подаются сведения об авторах (фамилия, имя, отчество, учёная степень, учёное звание, место работы, должность, почтовый адрес, телефон, E-mail) – для авторской картотеки «Вестника».

5. В отдельном файле и на отдельном листе подаются **фамилия и инициалы автора**, а также **название статьи на русском и английском языках**. При этом фамилия и инициалы автора набираются через неразрывный пробел и с разреженным межбуквенным интервалом (3 пт).

**Образец:**

*Иванов И.И.* Принцип онтологической дифференции в философских концепциях Хайдеггера и Соловьева.

*Ivanov I.I.* The principle of ontological differentiation in the philosophical concepts of Heidegger and Soloviev

6. Аспиранты и соискатели вместе со статьей подают рецензию научного руководителя.

7. Авторы научных статей несут персональную ответственность за наличие элементов плагиата в текстах статей, в т. ч. за полноту и достоверность изложенных фактов и положений

8. Плата с авторов за публикацию статей не взимается.

**9. Контактная информация:**

283001, г. Донецк, пр. Гурова, 14, Кафедра философии (ауд. 509, 510).

*Ответственный редактор:* **Емельянова Наталия Николаевна**, д-р филос. наук, профессор, профессор кафедры философии Донецкого государственного университета (E-mail: emeljanova.n.n@bk.ru).

*Ответственный секретарь:* **Разумный Виталий Витальевич**, канд. ист. наук, доцент, доцент кафедры всемирной истории ДонГУ (E-mail: razumnyi.vitalii@yandex.ru).

*Научное издание*

**Вестник Донецкого национального университета.  
Серия Б. Гуманитарные науки**

Научный журнал

**2026. – № 1**

**На русском и английском языках**

Технический редактор: *М.В. Фоменко*

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.