

Сборник научных статей
по итогам работы
Международного научного форума

НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Москва 2026

Коллектив авторов

Сборник научных статей по итогам работы
Международного научного форума
**НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Том 2

Москва, 2026

УДК 330

ББК 65

С56



Сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА (г. Москва, 21 мая 2026 г.). Том 2. / Отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. — Москва: Издательство Инфинити, 2026. — 126 с.

У67

DOI 10.34660/INF.2026.48.53.036

Сборник материалов включает в себя доклады российских и зарубежных участников, предметом обсуждения которых стали научные тенденции развития, новые научные и прикладные решения в различных областях науки.

Предназначено для научных работников, преподавателей, студентов и аспирантов вузов, государственных и муниципальных служащих.

Все статьи, представленные в сборнике, проходят процедуру рецензирования. Рецензирование осуществляется членами редакционной коллегии и приглашенными экспертами по соответствующим научным направлениям.

УДК 330

ББК 65

DOI 10.34660/INF.2026.48.53.036

© Издательство Инфинити, 2026

© Коллектив авторов, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Инвестиционное сотрудничество между Мьянмой и Китаем при Аун Сан Су Чжи: последствия для двусторонних отношений
Мун Шайн Аунг, Кхант Ньи Зо, Чжо Паинг8

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Становление комплекса мер противопожарной безопасности при переработке огнеопасных грузов на железнодорожном и водном транспорте
Осоченко Алина Анатольевна14

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- «Активный жизненный опыт» как актуальное содержание психики
Малахова Асоль Николаевна20
- Дифференцированные показания и алгоритм выбора терапевтической стратегии для персонализации программ формирования осознанности с использованием адаптивного биоуправления у пациентов с тревожными расстройствами
Рузинова Вера Михайловна27

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Особенности формирования грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития
Борякова Н. Ю., Мерро И. И.35
- Формирование базовых знаний по русскому языку в дошкольных образовательных учреждениях
Иматзода Лутфия Махмадулло, Худжамова Мехрангез Иззатуллоевна .39
- География для будущих инженеров: практико-ориентированный потенциал школьного курса
Летягин Александр Анатольевич44
- Особенности коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра
Борякова Наталья Юрьевна, Сафронова Анна Александровна61

Профессиональный дискурс в условиях современной науки <i>Юдаева Юлия Александровна,</i> <i>Снасапова Диляра Мабаракжановна,</i> <i>Жакупова Гульбану Тулендовна,</i> <i>Аксарова Лилия Дамировна</i>	65
--	----

Актуальные вопросы использования искусственного интеллекта в образовании <i>Юдаева Юлия Александровна,</i> <i>Снасапова Диляра Мабаракжановна,</i> <i>Понятова Елена Анатольевна,</i> <i>Лыскина Марина Евгеньевна</i>	68
---	----

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гарнизоны окраин в XVII - XVIII веках (на примере Симбирска) <i>Соловьева Екатерина Александровна,</i> <i>Яковлева Марина Сергеевна</i>	72
---	----

Развитие земской медицины в условиях эпидемий <i>Падиева Милана Исламовна</i>	79
--	----

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Рамэн как зеркало послевоенной Японии: трансформация национальной идентичности через гастрономическую культуру <i>Никитина Лидия Владимировна</i>	82
---	----

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Лекальный кирпич как средство неоготической стилизации в архитектуре нижнего Дона и Приазовья рубежа XIX–XX вв. <i>Пнев Алексей Борисович</i>	88
---	----

Школьная форма в контексте образовательной культуры: исторический опыт и актуальные практики в Республике Казахстан <i>Бекмуратова Акмарал Байұзаққызы,</i> <i>Володева Наталья Александровна</i>	94
--	----

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Феномен совпадения отдельных звукосочетаний и частичная схожесть буквенной графики в славянских и семитских языках для лексических единиц, которые не считаются заимствованиями, на примере слов «Мир», «מִלָּךְ» (Шалом) и «مِالس» (Салам) <i>Левашов Павел Андреевич</i>	107
--	-----

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Человек в эпоху глобальной неопределенности: философское
осмысление современного бытия

Содики Н. Н. 114

Культура симуляции: от платоновской пещеры к современному
обществу

Севумян Элина Норайровна 121

ИНВЕСТИЦИОННОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ МЬЯНМОЙ И КИТАЕМ ПРИ АУН САН СУ ЧЖИ: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ДВУСТОРОННИХ ОТНОШЕНИЙ

Мун Шайн Аунг,
Кхант Ньи Зо,
Чжо Паинг

Томский государственный университет

Аннотация: В данном исследовании рассматривается влияние инвестиционного сотрудничества между Мьянмой и Китаем на двусторонние отношения в период правления Аун Сан Су Чжи. Установлено, что китайские инвестиционные проекты при правительстве НЛД не только принесли экономические результаты, но и изменили политическую ситуацию в Мьянме с точки зрения дипломатической координации, стратегического доверия и отношений как с Китаем, так и с его западными партнерами. В то время как правительство НЛД стремилось диверсифицировать свои внешние связи и сохранить политическую автономию, практическая необходимость финансирования инфраструктуры, политической поддержки и управления кризисами подтолкнула к более глубокому взаимодействию с Китаем, особенно в рамках инициативы «Один пояс, один путь» и Китайско-мьянманского экономического коридора. Результаты показывают, что инвестиционное сотрудничество служило инструментом двойного назначения, укрепляя экономическую взаимосвязь и одновременно повышая взаимозависимость и уязвимость в двусторонних отношениях.

Ключевые слова: Инвестиции между Мьянмой и Китаем, Правительство НЛД, Китай, двусторонние отношения.

Введение

Внешняя политика Мьянмы вступила в период перебалансировки после прихода к власти Национальной лиги за демократию (НЛД) в 2016 году. Правительство во главе с Дау Аун Сан Су Чжи стремится укрепить экономическое сотрудничество с соседними державами, особенно с Китаем, сохраняя при этом традиционные принципы независимой и беспристрастной дипломатии. В этом контексте китайские инвестиции стали одним из наиболее важных

каналов расширения в отношениях между Мьянмой и Китаем, особенно в сфере инфраструктуры, энергетики и развития коридоров [1]. Однако расширение сотрудничества также привело к спорам о суверенитете, стратегической зависимости и политическом влиянии, и инвестиционные отношения стали важной проблемой в двусторонних отношениях.

В литературе отношения между Мьянмой и Китаем при правительстве НЛД обычно описываются как сочетание преимущества, адаптации и стратегической осторожности. Анализ Пэна стратегического подхода Китая к Мьянме, особенно в эпоху НЛД, показывает, что, хотя Пекин добился значительного прогресса благодаря таким проектам, как нефтепровод, Особая экономическая зона Кьяукпью и Китайско-мьянманский экономический коридор, он также столкнулся с задержками, вызванными внутривнутриполитическими проблемами, этническими конфликтами и подозрительностью в обществе Мьянмы [2]. Это говорит о том, что, хотя инвестиционное сотрудничество расширило присутствие Китая, существовало и сопротивление, и неопределенность.

Другие исследования подчеркивают логику взаимозависимости. Восточноазиатский форум отмечает, что правительство НЛД возобновило или продвинуло несколько крупных проектов, поддерживаемых Китаем, и что Китай оказывал взаимную экономическую помощь и политическую поддержку во время кризиса с рохинджа и мирных переговоров [3]. Это направление исследований изображает инвестиционное сотрудничество не как односторонний поток капитала, а как дипломатический механизм, посредством которого Китай получил стратегический доступ, поскольку Мьянма пытается решить проблему штата Ракхайн в сложной международной обстановке. Однако, хотя проблема Бангладеш важна для Мьянмы, китайские инвестиции также рассматриваются как практическое сотрудничество, выгодное Китаю для запуска проектов в рамках инициативы «Один пояс, один путь» в Мьянме.

Другая область исследований связывает инвестиционное сотрудничество с согласованием внешнеполитических интересов. Ученые отмечают, что правительство НЛД было вынуждено балансировать между внутренними ожиданиями, критикой Запада и долгосрочными стратегическими интересами Китая [4]. В результате китайские инвестиционные проекты стали одновременно и возможностью, и препятствием: они поддерживали рост и потребности в инфраструктуре, но также усугубляли опасения по поводу долга, прозрачности и политического влияния. В литературе предполагается, что инвестиционное сотрудничество между Мьянмой и Китаем при правительстве НЛД трансформировало двусторонние отношения в более взаимозависимые, но и более политически чувствительные.

В данном исследовании используется качественный подход, основанный на анализе документов и отслеживании процессов. Цель состоит в изучении

того, как инвестиционное сотрудничество повлияло на отношения между Мьянмой и Китаем в период правления НЛД и как это влияние сформировало более широкие внешнеполитические решения. Анализ документов уместен, поскольку материал включает политические документы, научные исследования, новостные сообщения и институциональные анализы, сопоставимые во времени и контексте. В исследовании используются вторичные источники из рецензируемых журнальных статей, аналитических записок, отчетов аналитических центров и авторитетных медиа-анализов. Процесс сбора данных осуществляется в соответствии со стратегией целенаправленного отбора источников.

При новом демократическом гражданском правительстве во главе с Национальной лигой за демократию (НЛД) Китай остается важным партнером Мьянмы в экономических, политических и вопросах безопасности. В экономическом плане Китай обеспечивает доступ на рынок для экспорта Мьянмы, включая сельскохозяйственную, минеральную и рыбную продукцию, а также нефть и природный газ. Приграничная торговля обеспечивает прямой маршрут из центральной части Верхней Мьянмы в провинцию Юньнань в Китае. Без притока китайской продукции экономика Мьянмы страдала бы от серьезного дефицита товаров, а без открытия Китаем своих рынков для экспорта Мьянмы – от серьезного дефицита иностранной валюты [5].

Однако в приграничной торговле все еще остаются нерешенные вопросы. Закрытие счетов в банке Шве Ли является примером инцидента, оказавшего крайне негативное влияние на деловое сообщество Мьянмы. Китаю необходимо учитывать, что его протекционистское поведение не будет способствовать укреплению доверия к Мьянме в будущем [6]. Китай по-прежнему занимает первое место по объему прямых иностранных инвестиций (ПИИ). После реформ Мьянма диверсифицировала источники иностранных инвестиций, но Китай остается крупнейшим источником ПИИ по доле. С созданием Азиатского банка инфраструктурных инвестиций (АБИИ) и Фонда Шелкового пути (ФШП) в рамках китайской инициативы «Один пояс, один путь» (ИОП) китайские компании, похоже, продолжают играть важную роль в Мьянме не только в традиционных секторах энергетики и инфраструктуры, но и в обрабатывающей промышленности и сфере услуг [7].

После выборов 2015 года отношения между Мьянмой и Китаем претерпели изменения после визита государственного советника Дау Аун Сан Су Чжи в Китай в августе 2016 года [8]. Этот визит проложил путь к подписанию двух проектов развития инфраструктуры на сумму 20 миллиардов долларов США в рамках АБИИ [9]. Кроме того, Мьянма вошла в число 29 стран, принявших участие в Форуме международного сотрудничества «Один пояс, один путь», состоявшемся в Пекине в мае 2017 года, вместе с государственным советником. Хотя правительство готово поддержать инициативу «Один пояс, один путь»,

оно считает необходимым учитывать мнение местного населения в районах, где будут реализовываться крупные проекты по развитию инфраструктуры и обеспечению транспортной доступности [10].

Стратегические соглашения, подписанные между двумя странами, и выступления двух лидеров отражают приверженность Мьянмы продвижению инициативы «Один пояс, один путь», и в 2017 году она в третий раз за полтора года посетила Китай в качестве государственного советника и согласилась с предложением Китая о строительстве экономического коридора Мьянма-Китай [11]. В ходе визита президента Хтин Кьяу в Китай Мьянма подписала Соглашение о транспортировке сырой нефти по китайско-мьянманскому нефтепроводу в качестве предварительного шага к проекту нефте- и газопровода «Один пояс, один путь», что свидетельствует об активном изучении возможностей участия в этом проекте. Принцип «участия» заключается в том, что Мьянма рассматривает инициативу «Один пояс, один путь» как взаимовыгодную программу добрососедских отношений [12].

В 2018 году Китай и Мьянма совместно подписали Меморандум о взаимопонимании по совместному строительству Китайско-мьянманского экономического коридора между правительством Китайской Народной Республики и правительством Республики Союз Мьянма [13]. Дау Аун Сан Су Чжи заявила, что Мьянме срочно необходимо решить проблемы отсталости в транспортной и электроэнергетической сферах, и выразила надежду на приоритетное сотрудничество с Китаем в этих областях в рамках строительства Китайско-мьянманского экономического коридора. Правительство НЛД считает, что инициатива «Один пояс, один путь» принесет пользу Мьянме благодаря реализуемым проектам. Поэтому правительство НЛД полагает, что инициатива «Один пояс, один путь» сыграет позитивную роль в достижении результатов управления посредством сотрудничества, направленного на «обеспечение средств к существованию населения». В конце визита Дау Аун Сан Су Чжи в Китай Китай предоставил Мьянме гранты в размере 1 миллиарда юаней (225,39 миллиарда кятов или 148 миллионов долларов США) на развитие средств к существованию населения [14].

Мьянма поддерживает инициативу «Один пояс, один путь» и активно участвует в строительстве экономических коридоров между двумя странами. Мьянма и Китай объявили о намерении углубить сотрудничество для обеспечения стабильного и здорового развития стратегических партнерских отношений между двумя странами. Приостановка проекта строительства плотины Мьитсоне является обычным явлением, при этом китайские компании, инвестировавшие в начальную фазу проекта, понесли огромные финансовые потери [15]. В то же время, правление Национальной лиги за демократию (НЛД) под руководством Дау Аун Сан Су Чжи за последние пять лет заставило Китай увидеть потенциал

для продолжения сотрудничества с правительством НЛД. Дау Аун Сан Су Чжи несколько раз посещала Китай и выразила необходимость дружественных отношений с Китаем для экономического развития Мьянмы. При правительстве НЛД двусторонние экономические отношения значительно улучшились, Мьянма активно участвовала в Китайско-мьянманском экономическом коридоре, а в июне 2017 года был успешно введен в полную эксплуатацию китайско-мьянманский нефтепровод. По состоянию на 25 июля 2022 года было безопасно транспортировано 35,67 млрд стандартных кубометров природного газа и 51,3599 млн тонн сырой нефти. Однако, что касается «долговой ловушки», правительство НЛД продолжает сотрудничать с двумя странами и приняло контрмеры для предотвращения потенциальных проблем [16].

Министр финансов У Со Вин заявил, что Мьянма сократит инвестиции, чтобы избежать серьезного финансового кризиса. В результате отношение Мьянмы к инициативе «Один пояс, один путь» было позитивным, но медленным, в попытке снизить давление на правительство. Изоляция и окружение временного правительства международным сообществом после политических потрясений в Мьянме привели к тому, что Китай все чаще признается стратегическим партнером страны в области развития. 16 февраля 2023 года во время визита посла в Ланцане заместитель министра иностранных дел У Кьяу Мьо Хтут поблагодарил Китай за предоставление 92 специальных фондов на сумму 27,4 млн долларов США, подчеркнув, что взаимное доверие между двумя странами не пошатнулось политическими изменениями в Мьянме и «братской любовью» в этот критический момент [17].

Заключение

Мьянма является давним соседом Китая, и в отношениях между двумя странами восприятие Китаем со стороны населения Мьянмы играет в этом очень важную роль. Изучение колебаний восприятия Китаем со стороны Мьянмы имеет важное значение для анализа ряда политик Мьянмы в отношении Китая и понимания колебаний отношений между двумя странами, что способствует более точному прогнозированию будущего направления развития отношений между двумя странами. Правительство Мьянмы всегда «доверяло» Китаю как старому другу в своей политике, касающейся Китая и отношений с ним. Позитивные и оптимистичные взгляды на Китай находили отражение в политике, а благодаря двусторонним обменам отношения между Китаем и Мьянмой еще больше улучшились. Инициатива «Один пояс, один путь» и ее конкретные проекты в основном продемонстрировали проблемный характер китайско-мьянманских отношений, и внутри правительства Мьянмы существуют разногласия. Хотя китайское правительство надеется углубить отношения и построить сообщество общего будущего посредством инициативы «Один пояс, один путь», «осторожность» и «подозрения» правительства Мьянмы не стали серьезным

препятствием для реализации плана. Несмотря на различные мнения внутри правительства, политика правительства Мьянмы в отношении Китая по-прежнему отражает надежду на более тесные отношения между Китаем и Мьянмой, и можно сделать вывод, что отношения между двумя странами продолжают улучшаться по мере того, как устраняются сомнения и неясности.

References

1. Kobayashi, Y. *Myanmar's strategy in the China–Myanmar Economic Corridor*. *International Affairs*, 98(3). 2022.
2. Sein, C. C. (2021). *Myanmar under the National League for Democracy: Will China be a close partner again?* T.note n. 56, RISE series #15. Twai. <https://www.twai.it/journal/tnote-56/>
3. Kudo, T. (2013). *The economic relations of Myanmar-China*. Institute of Developing Economies, Japan External Trade Organization. https://www.ide.go.jp/library/English/Publish/Reports/Brc/pdf/13_08.pdf
4. Huang, X. (2023). *A Thesis of China's International Relations with Myanmar*. *Journal of Political Science Research*. Clausius Scientific Press. https://www.clausiuspress.com/assets/default/article/2023/09/15/article_1694835930.pdf
5. Mosyakov, D.V. (2024). *Myanmar's Role in China's Belt and Road Initiative*. *RUDN Journal of International Relations*.
6. Radio Free Asia (RFA) (2017). *Chinese Authorities Freeze Bank Accounts Owned by Myanmar Traders*.
7. Irrawaddy (2019). *Infographic: 30 Years of Chinese Investment in Myanmar*.
8. Yun Sun (2016). *Aung San Suu Kyi's Visit to Beijing: Recalibrating Myanmar's China Policy*. Stimson Center.
9. Xinhua (2017). *Aung San Suu Kyi to attend Belt and Road forum in Beijing*.
10. Kobayashi, Y. (2022). *Myanmar's strategy in the China–Myanmar Economic Corridor*.
11. Stimson Center (2016). *Aung San Suu Kyi's Visit to Beijing: Recalibrating Myanmar's China Policy*.
12. *People's Daily / Xinhua reports* (2014). *President Thein Sein's Visit to China*.
13. Xinhua (2018). *China, Myanmar to sign MOU on China-Myanmar Economic Corridor*.
14. Radio Free Asia (RFA) (2019). *Aung San Suu Kyi Returns from China with 1 Billion Yuan Grant*.
15. *The Diplomat* (2019). *Myanmar's Myitsone Dam Dilemma*.
16. Stimson Center (2016). *Aung San Suu Kyi's Visit to Beijing*.
17. *Irrawaddy & China Embassy reports* (2023).

СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЛЕКСА МЕР ПРОТИВОПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ ПЕРЕРАБОТКЕ ОГНЕОПАСНЫХ ГРУЗОВ НА ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОМ И ВОДНОМ ТРАНСПОРТЕ

Осоченко Алина Анатольевна

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского

Развитие современных транспортных средств и путей во второй половине XIX в. в России привело к тому, что произошло уже во многих иных странах – необходимости урегулирования вопросов, связанных как с взаимодействием администраций пристаней и портов еще и с железнодорожными обществами. Необходимо было учитывать и разрешать такие вопросы как подъездные железнодорожные пути, склады, наличие представителей железнодорожного ведомства в портах, их взаимодействие с иными пользователями услуг порта и, кроме того – разрабатывать и внедрять соответствующие нормативно-правовые акты как по этим вопросам, так и по вопросам хранения и перемещения нового вида грузов – нефтепродуктов.

Одним из признанных лидеров добычи нефти в Российской империи являлся каспийский регион. Именно здесь проблемы операций торговых портов и железных дорог с нефтепродуктами стали проходить апробацию на практике.

16 ноября 1873 г. утвержден устав Поти-Тифлисской железной дороги [1, с. 400–414], а уже 6 мая 1875 г. утверждено мнение Государственного совета о создании Петровского порта с установлением сбора под склады в нем [2, с. 473]. Реализация последнего указанного нормативного акта была тесно связана с уже имеющейся практикой, которая подразумевала общее руководство при строительстве торговых портов со стороны специально уполномоченных на то инженеров, или лишь по завершении такого строительства – передачу объекта соответствующей портовой администрации [3, с. 571–573].

Так, по указу 1866 г., создавалась должность главного инженера Новороссийских портов, ведению которого подлежали устройство и ремонт молов, пристаней, набережных, эллингов, путей и площадей в портах, выгрузных кранов, швартов и мертвых якорей, для причала, углубление и очистка гаваней. При этом, в городах Бердянске и Таганроге, где ранее по особым положениям было образованы особые комитеты для производства портовых работ, они, конечно, действовали по данным им инструкциям, но технические вопросы разрешал главный инженер.

По завершения строительства Петровского порта, руководство его деятельностью и высшая административная власть переходила капитану порта, который распоряжался вопросами поддержания порядка в порту (чистота, временная складка, выгрузка балласта и т.п.).

В это же период (4 августа 1875 г.) издан Циркуляр Техническо-Инспекторского Комитета Железных Дорог № 4305 «О проектах железнодорожных ветвей к пристаням на судоходных реках, представляемых на утверждение министерства», которым предписывалось на таких проектах «... ведущих к пристаням указывать как расположение самой пристани, так и глубину окружающих пристань вод, равно расположение кранов или других приспособлений... для нагрузки или выгрузки товаров» [4, с. 170–171].

Следующим шагом стало развитие железнодорожной сети для перевозки нефтепродуктов: «В 1878 году с целью удовлетворения стремительно растущего спроса на нефтепродукты был издан указ о создании железнодорожной ветки Баку – Сураханы – Сабунчи длиной 20 км. Ее строительство было закончено 20 января 1880 года. Нефть впервые стали перевозить в специальных цистернах. Первые вагоны-цистерны в России появились в 1863 году, это были вагоны зарубежного производства» [5, с. 70].

Активизация взаимодействия в самых различных аспектах железных дорог, пристаней и торговых портов в вопросах перевозки и хранения нефтепродуктов требовала выработки комплекса особых норм. Одним из первых таких актов стали временные правила при устройстве складов минеральных масел и открытия торговли ими вблизи линий железных дорог от 6 июня 1867 г.

Ими предусматривалось подразумевалось разделение складов на отдельные большие склады и малые, в зависимости от объема хранящихся в них горючих материалов. Большие – хранили от 150 пудов, а бочками 6-ти пудового веса – более 35 бочек. Малые от 30 до 150 пудов или от 5 до 25 бочек. Помещения объемом менее указанной емкости причислялись к складам розничной продажи.

Отдельные склады позволялось размещаться на расстоянии друг от друга не менее 25 сажен, каждый в отдельном помещении. Большие допускались только за городом и селениями на расстоянии от строений не ближе 50 сажен.

Малые склады допускалось строить в городах, но на расстоянии от строений, складов, дров, леса, пеньки и т.п. не ближе 20 саж. [6, с. 18].

Места для устройства складов должны были определяться с отводом местной полицией.

В свою очередь, места для очищения нефти и, вообще, горючего минерального масла также должны были руководствоваться условиям, установленным для больших складов (п. 3).

Курение табака, разведение огня, поставка самоваров в помещениях больших складов запрещалась, а проведение тепла разрешалось только в склады при лавках (п. 4).

Большие и малые каменные склады должны устраиваться в отдельных каменных зданиях, или земляных, причем последние могли быть в виде деревянных сверх земли шатров, покрытых слоем земли и дерна (как устраивались погреба), или же в виде ям с подобными же навесами и решетчатыми стенками, только чтобы доступ к складу был возможен лишь через двери.

Пол в складах следовало устраивать каменный или земляной, в котором в середине полагалось сделать покатошь с расположением приемника для стекающего масла. Для выхода испарения от масла нужно было устроить в крыше складов железные вытяжные трубы и в стенах продушины, снабженные железными стенками (п. 6) [6, с. 19]. Выдача материалов из таких складов позволялся только днем, а вход в склад со свечей, лампой и т.п. воспрещалось (п. 7).

В складах отдельных масло и нефть, во всех видах, позволялось держать в плотно закупоренных и прочных деревянных бочках, металлических сосудах (п. 8).

Пустые бочки из-под нефтепродуктов в начальных пунктах и складах держать не позволялось; на постоянных складах следовало пустые бочки хранить на расстоянии друг от друга в 5 сажень (п. 9).

Особо устанавливались «правила испытания качества нефтепродуктов» (что с чем нельзя смешивать, где испытывать (вне складов) и как именно (п. 10) [7, с. 20].

Устанавливались и санкции за нарушение установленных правил – штраф от 10 до 25 руб. в первый раз, во второй – в двое выше; в третий раз – запрет на производство торговли с передачей дела полицией в суд. При несчастных случаях виновный, кроме штрафа также должен был компенсировать всем пострадавшим убытки (п. 11) [7, с. 21].

Следует указать, что выше рассмотренные правила о хранении нефтепродуктов были разработаны и внедрены намного ранее, нежели, к примеру, общих правил по постройке складов вблизи линий железных дорог [8, с. 18].

Правила 1869 г. в последующем неоднократно дополнялись и конкретизировались. В данном контексте следует упомянуть циркуляр Техническо-Инспекторского Комитета Железных Дорог № 5834 от 18 октября 1876 г. «Относительно устройства кладовых для легковоспламеняющихся веществ». – все строения на станциях должны быть из негорючих материалов, в т.ч. внутренние перегородки [9, с. 289].

Наиболее активный период упорядочения различных норм в области перевозки и хранения нефтепродуктов в торговых портах России приходится на начало XX в., когда происходил процесс их активного административного,

технического и нормативного развития. Так, с 1 марта 1904 г. в торговых портах введены в действие «Временные правила относительно содержания железнодорожных путей, зданий, устройств и производства железнодорожных операций в пределах торговых портов» [10, с. 432].

Ими неоднозначно устанавливалось, что «Территория же под различными зданиями, пакгаузами, складами и дворами, вместе с находящимися с ней постройками, находилась в административном ведении начальника порта, насколько это касалось исполнения обязательных постановлений, изданных в узаконенном порядке относительно: мероприятия о пожарах, санитарной части, хранения и обращения с легковоспламеняющимися и взрывчатыми грузами, содержания дорог и конного движения грузов» [10, с. 436].

Данная норма устанавливала единоначалие в указанных вопросах вообще и в установлении, исполнении и контроле за противопожарными мерами на территориях торговых портов, в том числе, занятых железными дорогами.

Следует упомянуть и о том, что данный порядок был сохранен и в 1920–1930-х гг.

Однако, в данном вопросе были отдельные нюансы. Так, при строительстве большинства торговых портов на побережье Черного, Азовского и Каспийского морей, данные предприятия создавались или на свободных землях, или же, при необходимости, с выкупом государством у частных лиц необходимых для территории порта участков [10, с. 338; 11].

Тем не менее, в некоторых частях государства, такого выкупа не было произведено. Как указывает М. В. Сабадаш: «Только в трёх портах Российской империи участки на их территории принадлежали частным лицам и обществам. Первый – Рижский порт. Рига исторически была частью Ганзейского союза. Основные портовые сооружения были построены за счёт казны, небольшая часть – за счёт средств Рижского городского управления. Участки в порту принадлежали казне, Рижскому городскому управлению, Рижскому биржевому купечеству, другим учреждениям. Почти половина территории порта принадлежала частным лицам и обществам. Два других порта с участками, Виндава и Либава, находившиеся в частной собственности, также были расположены на территории современных стран Балтии, к ним подходили частные железные дороги – Виндаво-Рыбинская и Либаво-Роменская, которым и принадлежала часть портовой территории» [12].

Данная ситуация не могла отменить высшую административную власть портового начальства на территории предприятия, но уровень властных полномочий капитана порта или иных лиц в связи с превалированием негосударственных форм собственности в порту мог существенно ограничиваться.

Во второй половине XIX в. шло бурное развитие торговых портов, в первую очередь в Черноморско-Азовском регионе – в Азове, Анапе, Ейске, Евпатории, Одессе, Новороссийске, Керчи, Севастополе, Бердянске и иных. С принятием

Положения об административно заведывании торговым мореходством и портовой полиции в приморских торговых портах (5.05.1891 г.) в них созданы полноценные портовые управления, имеющие право самостоятельного регулирования различных вопросов жизнедеятельности, в том числе и противопожарной безопасности [13, с. 6–10].

Список литературы:

1. Высочайше утвержденный Устав Общества Поти-Тифлиской железной дороги. 16 ноября 1873. // ПСЗ, Собрание второе: Т. XLIII. Отделение второе, № 52779. – Санктпетербург, 1876. – С. 400–414.
2. Высочайше утвержденное мнение Государственного Совета. – «Об устройстве Управления Петровским портом, на Каспийском море, и установления сбора за отводимые на берегу места под склад товаров». 6 мая 1875 // ПСЗ, Собрание второе: Т. L. Отделение первое. № 54662 – СПб., 1877. – С. 473.
3. Высочайше утвержденное временное Положение о заведывании строительной частью в коммерческих портах Новороссийского края. 17 мая 1866 г. // ПСЗ. Собрание второе. Т. XLI. Отделение первое, № 43315. – СПб. – С. 571–573.
4. Циркуляр Техническо-Инспекторского Комитета Железных Дорог № 4305. 4 августа 1875 г. О проектах железнодорожных ветвей к пристаням на судоходных реках, представляемых на утверждение министерства. Сборник действующих правительственных распоряжений по железным дорогам. (Циркуляры Министерства путей сообщения и другие постановления Правительства) 1879–1881 гг. С разрешения и одобрения департамента железных дорог издан инженером А. Астафьевым и П. Тъхиным. 1890. – Санкт-Петербург. Типография и Фототипия В. И. Штейн, Почтамтская, № 13. – С. 170–171.
5. Иванов А. И., Хусаинов Р. М., Бахтизина А. Р. Становление железнодорожного транспорта России 1800–1930 годы // История науки и техники. – № 4. – 2016. – С. 70.
6. Временные правила при устройстве складов минеральных масел и открытия торговли ими вблизи линий железных дорог от 6 июня 1867 г. Сборник действующих правительственных распоряжений по железным дорогам. (Циркуляры Министерства путей сообщения и другие постановления Правительства) 1879–1881 гг. С разрешения и одобрения департамента железных дорог издан инженером А. Астафьевым и П. Тъхиным. 1890. – Санкт-Петербург. Типография и Фототипия В. И. Штейн, Почтамтская, № 13.

7. Постановление МПС № 26 от 10 февраля 1869 г. общие правила, относящиеся к постройкам и складам, возводимым близ линий железных дорог. Сборник действующих правительственных распоряжений по железным дорогам. (Циркуляры Министерства путей сообщения и другие постановления Правительства) 1879–1881 гг. С разрешения и одобрения департамента железных дорог издан инженером А. Астафьевым и П. Тъхиным. 1890. – Санкт-Петербург. Типография и Фототипия В. И. Штейн, Почтамтская, № 13. – С. 18.

8. Циркуляр Техническо-Инспекторского Комитета Железных Дорог № 5834 от 18 октября 1876 г. «Относительно устройства кладовых для легковоспламеняющихся веществ». Сборник действующих правительственных распоряжений по железным дорогам (Циркуляры Министерства путей сообщения и другие постановления Правительства) 1882–1884. С разрешения и одобрения департамента железных дорог инженером А. Астафьевым и П. Техиным. – СПб.: Типография Ю. Н. Эрлих, Садовая № 9. – 1892. – С. 289.

9. Циркуляр Техническо-Инспекторского Комитета Железных Дорог № 5834 от 18 октября 1876 г. «Относительно устройства кладовых для легковоспламеняющихся веществ». Сборник действующих правительственных распоряжений по железным дорогам (Циркуляры Министерства путей сообщения и другие постановления Правительства) 1882–1884. С разрешения и одобрения департамента железных дорог инженером А. Астафьевым и П. Техиным. – СПб.: Типография Ю. Н. Эрлих, Садовая № 9. – 1892. – С. 289.

10. Змерзлый Б. В. Правовое регулирование торгового судоходства в Черноморско-Азовском регионе в конце XVIII – начале XX вв. / Б. В. Змерзлый. – Симферополь: ЧП «Предприятие Феникс», 2014.

11. И. Дихтяр, Е. С. Клейменова. Изъятие (выкуп) земельного участка для государственных и муниципальных нужд: вопросы теории и практики. – URL: Изъятие (выкуп) земельного участка для государственных и муниципальных нужд: вопросы теории и практики от 01 августа 2008 – docs.cntd.ru (дата обращения: 18.10.2024).

12. Сайбадаш М. В. Ретроспективный анализ экономического развития морских портов России (конец XIX – начало XX века) // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. № 2, 2019. – URL: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МОРСКИХ ПОРТОВ РОССИИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА) ФГБОУ ВО "АГТУ" – Эдиторум – Editorum (astu.org) (дата обращения: 18.10.2024).

13. Змерзлый Б. В. Разработка обязательных постановлений в портах Российской империи в начале XX в. / Б. В. Змерзлый // JORNALUL JURIDIK NATIONAL TEORIE SI PRACTICA. – Nr. 3(7) 2014. – S. 6–10.

«АКТИВНЫЙ ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ» КАК АКТУАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПСИХИКИ

Малахова Асоль Николаевна

*кандидат психологических наук, доктор психологии, профессор
Академия русской словесности и изящных искусств имени
Г. Р. Державина*

Аннотация. В данной статье вводится новое терминологическое понятие «Активный Жизненный Опыт» и представляется классификация стадийности формирования и переходов от одного этапа жизненного опыта к последующему. «Активный Жизненный Опыт» – целая плеяда адекватных и эффективных способов и приемов взаимодействия с окружающей действительностью и являет собой психологическую самопомощь в процессе самоактуализации. Также в статье выделяется и описывается пассивно-регрессный, характеризующийся некой «замороженностью» личностного развития и ориентированный на постепенное саморазрушение.

Ключевые слова: *фктивный жизненный опыт, предактивный жизненный опыт, пассивный «спящий» жизненный опыт, пассивно-регрессный жизненный опыт, самоактуализация, социальная адаптация, психология, психотерапия.*

Данная статья носит характер гипотетического осмысления переживаемого индивидом собственного опыта и его значения и эффективности в аспекте личностной самореализации. Я целенаправленно ввожу этот термин, под который понимаю «живое» и **актуальное содержание мышления, базирующееся на чувственных переживаниях прошлого, стоящих за щитом конкретных психологических защит, создающих во взаимоотношенном комплексе психическую реальность, которая уникальна для каждой конкретной личности.**

В классификационном аспекте жизненный опыт каждой отдельной личности я распределяю на:

- активный,
- предактивный,
- пассивный «спящий»,
- пассивно-регрессный Ж.О.(жизненный опыт).

Активный ЖО – представляет собой психологическую **самопомощь** в процессе **самоактуализации**, которая включает в себя:

1) **Психо-эмоциональная поддержка** в форме когнитивных установок направленности мышления, интерпретирования действий и их последствий в действительности, формировании убеждений. А также настрой эмоционального диапазона реагирования (от страха до агрессии) в зависимости от спектра доминирующих переживаний в прошлом опыте, субъективно оцененных личностью как эффективные. Также психо-эмоциональная поддержка включает в себя навыки самоконтроля, необходимой и адекватной сдержанности, способности взять «тайм-аут» на процесс сбалансирования чувственного реагирования и его составляющих, а также настрой на доминантную активизацию левого полушария коры головного мозга.

2) **Копинг-стратегии**, которые могут быть как выученными и усвоенными на личном опыте или по подражанию в результате наблюдений и взаимодействий с другими личностями, являющимися субъективно значимыми для личности и оцениваемые как эффективные (но это может реализовывать себя без учета изменений в социальном окружении и собственных возможностей – как психических, так и физических). Они представляют собой аналитико-стратегическое планирование дальнейших действий, направленных на решение проблемной ситуации.

3) **Личностные ресурсы** – сильные стороны личности (позитивная ориентация, адекватность и рациональность мышления; терпение, сила воли, доброта, уверенность...), являющееся собой неким остовом, «позвоночником». Базируются на жизненных принципах и ценностях, в основе которых ядро индивидуального мировоззрения и мировосприятия, исходящее из стойких субъективных и объективных интерпретаций.

При этом важным фактором является их осознанность и эффективная активация.

ВИЖУ → ОСОЗНАЮ → ПОНИМАЮ → ИСПОЛЬЗУЮ

4) **Социальный интеллект** – является устойчивой структурой адаптивности к окружающей действительности; эффективного решения конфликтов, эмоционально и интеллектуально сложных задач. В основе социального интеллекта лежит достаточно широкий и разнообразный диапазон реагирования на ситуацию в соответствии с поставленной целью и в совокупности с требованиями общества. «Умение плавать как рыба в воде» уже подразумевает некие **«политические» навыки** взаимодействия с разными социальными конфессиями.

А чтобы сохранять баланс и собственные ресурсы, важно **скрупулезно относиться к своему окружению**, к тем людям, которые становятся твоими значимыми и близкими. Общение с неблагополучными людьми во всех

смыслах очень опасно для человека. Такие личности ходят грязными сапогами по прекрасному саду твоей светлой души. Береги его! Человек должен быть Достоин этого дара твоего гостеприимства.

5) **Адаптивность** – способность и умение достаточно быстро и результативно приспосабливаться к меняющимся условиям жизни. Адаптивность психики и организма в целом распространяется на все составляющие жизнедеятельности человека. На данную особенность большое влияние оказывает уровень личностной стрессоустойчивости, достаточная лабильность нервной системы, развитое логическое мышление, умение мыслить в разных категориях – от простых и бытийно-конкретных до нестандартных. А также фундаментом устойчивости и стабильности адаптивности является психологическое и физическое здоровье личности (Малахова А. Н. «Ты – творец своего счастья» ЛитКульт, 2021).

6) **Степень адекватности восприятия действительности.** Очень важный аспект, так как обуславливает всю внутри- и внешне- психическую картину действительности, и может быть нарушенной при эффективно функционирующих 5-ти вышеизложенных. Доказательно проиллюстрирую этот факт на примере психопатии.

Адекватное Человеческое восприятие окружающей действительности есть стабильная и четкая способность **разграничения добра и зла**, а также морально-нравственное реагирование на стимулы данного характера (искреннее желание помочь тому, кому нужна помощь), исходя из внутренних стойких принципов и взглядов.

Предактивный ЖО – процесс и стадийность формирования активного жизненного опыта, но это еще не он. Реакции и мировосприятие нестабильны, порой хаотичны, трудно управляемы личностью.

Повторяющийся негативный для личности опыт взаимодействия с социальной, в частности, и окружающей действительностью, в целом, побуждает нас к более глубокому осмыслению причинно-следственных связей событий и ситуаций, а также большей бдительности в целях предупреждения оных в будущем.

Предактивный ЖО являет собой некий «росток», зачаток уже Активного Ж. О.

Этот процесс можно охарактеризовать как обучающий жизни.

Личность учится отслеживать эмоции и эффективно контролировать их путем активизации торможения нервной системы и распределения направленности данных импульсов.

Также идет процесс осознания константы мышления, поведения и их составляющих по степени актуализации (к чему приводят те или иные мысли, поведенческие реакции и каким образом их можно заменить на позитивные и ресурсные). Это прежде всего, самоанализ и подбор действенных

способов взаимодействия с действительностью при условии сохранения самоидентичности и минимизации психотравматизации.

Пассивный «спящий» ЖО может быть активирован, переведен в активный путем процесса самопознания и самосовершенствования или посредством шока, стресса, потрясения дабы пробудиться. «Спящий» я бы еще назвала «запасной» – как запасной игрок в хоккее. Полученный ЖО не оценивается личностью как полезный и требует новых подобных ситуаций, которые будут отчетливее сигнализировать психике о необходимости учиться на своих ошибках, быть мудрее, активизировать «внутреннего взрослого» (по Эриху Берну) и не наступать вновь и вновь на те же «грабли».

Пассивно-регрессный ЖО

Уход в инфантильное состояние, характеризующееся как бы «выключением» способности и возможностей изменения негативных воздействий на личность. Характерен для позиции «жертвы», «психологии неудачника», когда ЖО не обучает новым и эффективным способам взаимодействия с действительностью. Полное или частично полное принятие обстоятельств. Самовосприятие основывается на неспособности изменить этот мир, человек при этом «плывет по течению». Повиновение силам из вне. Субъект не видит выходов из сложившихся обстоятельств, не осознает собственные ресурсы.

Пассивно-регрессный ЖО является «недоразвитой» системой опыта, остановившейся на одном из этапов становления. Поэтому переход в активный ЖО не представляется возможным напрямую.

Однако, при пазлическом (метафорический термин, созданный мной как аналог слова «пазл») структурировании на психическом уровне регрессных установок возможно породить достаточно эффективный активный ЖО при условии логичного перехода через этапы «Спящего ЖО», а затем «Преактивного ЖО».

«Спящий ЖО» уже сам по себе говорит о наличии потенциала.

Если тебе даны ноги – ты можешь ходить, но этому нужно научиться – самостоятельно, исходя из разумного осознания открывающихся позитивных возможностей и радости самореализации и самоактуализации (цель счастья психологически здоровой личности по А. Маслоу) или с помощью учителя-наставника, которым может быть как человек, на которого хочется быть похожим, так и книга, пробуждающая твои потенциалы и ресурсы.

«Преактивный ЖО» являет собой **понимание наличия внутренних психических стимулов** для осуществления начала личностного роста в позитивном русле направленности.

Это как некое «зерно».

В «Спящем ЖО» я знаю, чувствую, что оно есть во мне.

В «Преактивном ЖО» я его вижу и держу в своих ладонях с намерением вырастить.

И это «зерно» может прорасти при необходимых для этого этапах:

1. **Что именно нужно выбрать** к «посадке» (вычленив как самое значимое во внутренней работе – мои ресурсы, зачатки сильных сторон личности).

2. **Выявить место** – почву и пространство (какие именно мысли, убеждения и поведенческие реакции я буду развивать, отрабатывать, в каком плане – мысли, эмоции, реакции, поведение как уже система реакций, физиологическое состояние – взаимосвязь тела и психики как психосоматики).

3. Определить **способы возвращения** (каким образом я буду укреплять новый паттерн, что именно способствует его развитию, какие обстоятельства для его роста я могу самостоятельно создать внутри себя и во вне, кто пробуждает это развитие, поток какой информации его питает и делает сильнее, как должен распределяться фокус моего внимания?).

А также **при необходимых условиях**:

1. Первое из них – осознанное желание, понимание ЗАЧЕМ мне это необходимо.

2. Самомотивация (самоподдержка, любовь к себе, забота о себе, понимание цели и предвкушение результата).

3. Четкий план реализации (что сначала, что потом).

4. Укрепление воли, самооценки, снижение психо-эмоционального возбуждения и напряжения.

5. Удержание намерения, осознанность.

6. Поощрение (самопоощрение за каждый этап внутренней проработки с акцентом на том, что получилось или же удовольствие от осознания приближения к поставленной цели – удовлетворение и адекватная гордость).

У личности может быть различная плеяда сформированных паттернов взаимодействия с окружающей действительностью и важно, чтобы они были эффективными, позитивными и созидательными. Подчеркну еще раз, что это являет собой основу психологического здоровья личности (Малахова А. Н. «Здоровая личность – сангвиник» ЛитКульт, 2023).

Обуславливает пассивно-регрессивный ЖО «выученная беспомощность» – жертвенность. В основе лежит «комплекс неполноценности» по Альфреду Адлеру. При этом человек ощущает себя слабым, не имеющим возможностей и ресурсов преодоления обстоятельств и сложившихся ситуаций. Апатия, депрессия, низкая самооценка, а предшествует этому, зачастую, унижения, агрессия, обесценивание значимыми людьми, психотравматический опыт прошлого. У личности в результате формируется достаточно стойкий опыт и убеждения в тщетности усилий, направленных на преодоление сложившейся ситуации. Прошлые попытки, не увенчавшиеся успехом, становятся неким «клеймом» и вердиктом в психике – «все равно ничего не получится», «смысла нет», «никогда не жили хорошо и не будем».

Формирование новых, актуальных, «работающих» установок, а затем действий и уже поведения меняет кардинально мышление и жизнь человека «волшебным» образом.

Базисная основа пассивно-регрессивного ЖО:

- «негативная психология» восприятия действительности, характеризующаяся фокусом внимания на танатических («Танатос» по З. Фрейду является бессознательным стремлением к смерти), разрушающих аспектах бытия. «Все тлен», «ну, жди беды», «ничего хорошего из этого не выйдет» – расхожие фразы таких личностей наравне с обесцениванием хорошего и позитивного.

- устоявшееся негативные, разрушающие поведенческие модели (я так себя веду и именно так реагирую не в зависимости от ситуации, а всегда) и сценарии носят постоянный уже характер, определяя стойкие черты личности. Под сценариями в психологии понимаются жизни, передающиеся по семейному древу от праотцов до внуков и так далее.

- тенденции к статичности в жизни (страх изменений как выход из субъективно контролируемого баланса). Это и страх потери власти, и тревожность, страхи будущего и нового. С данными жизненными обстоятельствами человек знаком и субъективно знает, что ему ожидать и как реагировать. Создается «иллюзия контроля жизни». В новых обстоятельствах необходимо формировать новое поведение, а тем более проходить процесс адаптации, который усиливает тревогу.

- низкий уровень адаптивности порождает силу трусости, а определяет застенчивостью. Определяет это личностная тревожность, невротизация. Находясь в постоянном психо-эмоциональном напряжении, имея низкую самооценку и страхи, личность имеет очень скудный запас собственных психических ресурсов, чтобы быть адаптивной. Запускается истеричность или же «замороженность» («ступор») в условиях меняющейся действительности.

- «застревание» на какой-либо фазе своего развития без последующего роста. Уже пожилой человек, а ведет себя как мальчик лет 10-ти. Обуславливает инфантильность, страх будущего, стремление остаться в комфортном для себя жизненном периоде, сформированность искаженных понятий о позитивных последующих этапах (например, видел ссоры и боль отношений в семье, будет стремиться оставаться вечным подростком, чтобы не формировать уже свою семью, избегая такого несчастья).

- заикливаемость с трудностью переключения фокуса внимания. При этом сверхценные идеи являются симптомом психических заболеваний и расстройств. Наблюдаемые жесткие принципы, излишний консерватизм и максимализм характеризуются низкой лабильностью нервной системы.

Все это требует медицинского обследования и сопровождения специалистами (невролог, психиатр, психолог).

- моно-направленность психики (суженный путь ее развития и самоактуализации – «так и никак иначе»). Некая «однобокость», видение под единственный «углом зрения» самой жизни и ее законов, а также подведение под это стереотипов, убеждений, принципов. «Тотальность судьбы» или же необходимость всегда бороться за «место под солнцем».

При всех вышеперечисленных составляющих пассивно-регрессивного ЖО важно понимать, что личности, первоочередно, необходимо психотерапевтическое сопровождение и формирование качественно нового мышления.

В заключении метафорически формирование Активного ЖО я хочу отобразить следующим образом:

Рыцарь в доспехах на коне, который стремится пройти свой путь до замка и занять по праву место короля. Сам этот путь и являет собой процесс становления и укрепления Активного ЖО. Рыцарь представляет собой саму личность, уже понимающую свои жизненные ориентиры и принципы. Этот путь и есть процесс самоактуализации посредством формирования активного жизненного опыта.

Рыцарь и есть сама личность, нацеленная на самоактуализацию, накопление и удержание Активного ЖО. Замок и трон по праву – цель самоактуализации.

У каждого индивида этот путь уникален.

Список литературы:

1. Малахова А. Н. «Здоровая личность – сангвиник» ЛитКульм, 2023
2. Малахова А. Н. «Ты – творец своего счастья» ЛитКульм, 2021

DOI 10.34660/INF.2026.43.59.122

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПОКАЗАНИЯ И АЛГОРИТМ
ВЫБОРА ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ДЛЯ
ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ФОРМИРОВАНИЯ
ОСОЗНАННОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АДАПТИВНОГО
БИОУПРАВЛЕНИЯ У ПАЦИЕНТОВ С ТРЕВОЖНЫМИ
РАССТРОЙСТВАМИ**

Рузинова Вера Михайловна

аспирант

*Первый Московский государственный медицинский университет
имени И. М. Сеченова*

(Сеченовский Университет), Москва, Россия

Author SPIN: 7493–6708,

ORCID ID: 0009–0007–5720–5014,

Scopus Author ID: 58635664400

Аннотация. В статье представлена теоретико-методологическая модель персонализации программ формирования осознанности у пациентов с тревожными расстройствами с учетом двух клинически значимых параметров: уровня алекситимии и структуры тревожной симптоматики. Цель работы – разработать дифференцированные показания и алгоритм выбора терапевтической стратегии при использовании программ осознанности в сочетании с методами адаптивного биоуправления. Эмпирические данные в настоящей версии статьи не представлены; поэтому результаты сформулированы как обобщение и аналитическая интерпретация русскоязычных и первичных исследований, а также как проект последующей клинической валидации предложенной модели. В качестве основного научного результата предложена двухосевая схема персонализации, в рамках которой стартовая терапевтическая стратегия определяется сочетанием выраженности алекситимии и доминирующего компонента тревоги – когнитивно-эмоционального, соматовегетативного либо смешанного. Обосновано, что при низкой или умеренной алекситимии и преобладании руминаций и тревожного ожидания приоритетна стратегия первичного формирования осознанности; при высокой алекситимии и доминировании соматовегетативной симптоматики – стратегия первичного адаптивного

биоуправления; при смешанном профиле или недостаточном раннем ответе – комбинированная стратегия. Предложены критерии включения и исключения, набор диагностических инструментов и пошаговый алгоритм клинического выбора.

Ключевые слова: тревожные расстройства; алекситимия; осознанность; адаптивное биоуправление; биологическая обратная связь; персонализация психотерапии; GAD-7; TAS-20.

Введение

Тревожные расстройства относятся к числу наиболее распространенных психических расстройств и характеризуются выраженной клинической неоднородностью. В структуре тревожного синдрома могут доминировать либо когнитивно-эмоциональные проявления – руминации, антиципаторное беспокойство, катастрофизация, нарушения концентрации внимания, – либо соматовегетативные симптомы, включая тахикардию, мышечное напряжение, тремор, потливость, диспноэ и гастроинтестинальный дискомфорт. Такая неоднородность имеет не только описательное, но и прикладное значение, поскольку разные фенотипы тревоги, вероятно, требуют различной последовательности психотерапевтических вмешательств [1; 2].

В последние годы в российской практике усилился интерес к краткосрочным программам формирования осознанности, сочетаемым с методами биологической обратной связи. Наше пилотное исследование (В. М. Рузиновой, М. Г. Киселевой, Б. А. Волель и З. Р. Кушу) показало, что краткосрочная 10-дневная программа осознанности с применением БОС сопровождалась снижением тревожности и соматических симптомов, а также ростом осознанности; при этом сочетание психотерапевтической программы и медикаментозной поддержки оказалось предпочтительнее изолированной фармакотерапии [3]. [2]

Однако перенос подобных результатов в клиническую практику требует более точного ответа на вопрос, кому именно и в какой последовательности следует назначать программу осознанности, а кому – начинать терапию с более структурированного физиологически опосредованного вмешательства. Одним из наиболее вероятных модераторов эффективности выступает алекситимия – трудность идентификации, описания и когнитивной переработки эмоциональных состояний. Если пациент испытывает выраженные затруднения в распознавании собственного аффекта, то прямой вход в практики открытого самонаблюдения может оказываться менее доступным, чем поэтапное обучение через внешнюю физиологическую обратную связь [4–11].

Цель настоящей статьи – представить компактную научную версию теоретико-методологической модели, позволяющей персонализировать программу формирования осознанности с использованием методов адаптивного

биоуправления у пациентов с тревожными расстройствами. Задачи исследования заключались в следующем: систематизировать данные о роли алекситимии и структуры тревожной симптоматики, предложить критерии отбора пациентов, определить измеряемые предикторы эффективности и сформулировать алгоритм выбора стартовой терапевтической стратегии.

Материалы и методы

Настоящая работа является теоретико-методологическим исследованием, построенным по логике аналитического обзора литературы и концептуального моделирования. В качестве источников использованы русскоязычные публикации по адаптации диагностических инструментов для оценки тревоги, алекситимии и осознанности, а также первичные и обзорные исследования, посвященные программам осознанности и методам биологической обратной связи. Особое внимание уделено источникам, имеющим непосредственное прикладное значение для русскоязычной клинической практики: адаптации GAD-7, русскоязычным версиям TAS-20, PAQ и FFMQ, российскому пилотному исследованию краткосрочной программы осознанности с БОС и отечественному обзору психофизиологических технологий с применением биологической обратной связи [3–11].

Поскольку эмпирические данные в настоящей версии статьи отсутствуют, раздел «Методы» одновременно задает проект будущей клинической валидации модели. Наиболее уместным представляется проспективное сравнительное исследование со стратификацией пациентов по двум главным предикторам: уровню алекситимии и структуре тревожной симптоматики. После первичной стратификации пациенты могут распределяться в одну из трех терапевтических ветвей: стратегия первичного формирования осознанности; стратегия первичного адаптивного биоуправления; комбинированная стратегия. Подобный дизайн позволяет проверять не только общий эффект лечения, но и взаимодействие между исходным клиническим профилем и эффективностью выбранной последовательности вмешательств [2–4; 12].

Критериями включения в предполагаемое последующее исследование следует считать: возраст 18–65 лет; наличие тревожного расстройства, подтвержденного клиническим интервью; клинически значимый уровень тревоги; способность понимать инструкции и выполнять домашние задания; письменное информированное согласие. Критерии исключения: психотическое состояние, маниакальный эпизод, выраженный суицидальный риск, тяжелые когнитивные нарушения, актуальная зависимость, декомпенсированное соматическое заболевание, исключающее участие в БОС-тренинге, а также отсутствие мотивации к завершению программы. Такая логика соответствует российским клиническим рекомендациям и ранее опубликованным критериям отбора для краткосрочной программы осознанности с использованием БОС [2; 3].

В качестве основных измеряемых предикторов эффективности предлагаются: общий уровень алекситимии и ее субкомпоненты; структура тревожной симптоматики; базовый уровень осознанности; ранняя динамика симптомов в течение первых 2–4 недель терапии. Для оценки алекситимии целесообразно использовать TAS-20 как базовый инструмент и PAQ как уточняющий инструмент при необходимости более детального профилирования; для оценки тревоги – GAD-7 и шкалу Гамильтона; для оценки осознанности – русскоязычную версию пятифакторного опросника осознанности [4–7; 12].

Предиктор	Инструмент	Клинический смысл
Уровень алекситимии	TAS-20; при необходимости PAQ	Определяет доступность интервенций, основанных на самонаблюдении и вербализации внутреннего опыта
Структура тревожной симптоматики	GAD-7; шкала Гамильтона	Позволяет различать когнитивно-эмоциональное, соматовегетативное и смешанное доминирование тревоги
Базовый уровень осознанности	FFMQ	Используется для выбора темпа обучения навыкам осознанности и сложности домашних заданий
Ранняя динамика терапии	Повторная оценка GAD-7/HARS через 2–4 недели	Служит основанием для сохранения стратегии либо перехода к комбинированной модели

Результаты

Оригинальным научным результатом настоящей работы является разработка двухосевой модели персонализации, согласно которой выбор стартовой терапевтической стратегии определяется сочетанием двух параметров: выраженности алекситимии и доминирующей структуры тревожной симптоматики. В отличие от недифференцированного подхода, при котором одна и та же программа осознанности назначается всем пациентам с тревожным спектром, предложенная модель исходит из того, что клиническая доступность интервенций различается в зависимости от способности пациента распознавать, выдерживать и символизировать собственный аффект [3–11].

В рамках данной модели выделяются три стартовые стратегии. Первая – стратегия первичного формирования осознанности – показана при низкой или умеренной алекситимии и когнитивно-эмоциональном доминировании тревоги. Ее целью является снижение слияния с тревожными мыслями, децентрация, развитие фокусированного внимания и навыка распознавания руминаций. Вторая – стратегия первичного адаптивного биоуправления – показана при выраженной соматовегетативной тревоге и особенно при высокой алекситимии. Ее цель состоит в быстром снижении физиологической реактивности и создании внешне наблюдаемой опоры для обучения саморегуляции.

Третья – комбинированная стратегия – предназначена для пациентов со смешанным профилем тревоги, высокой тяжестью симптомов, сочетанием выраженной алекситимии и недостаточной ранней динамикой либо для тех случаев, когда одна модальность не обеспечивает достаточного эффекта [3; 9–11].

Профиль пациента	Предпочтительная стартовая стратегия	Основные терапевтические задачи
Низкая или умеренная алекситимия + когнитивно-эмоциональное доминирование тревоги	Первичное формирование осознанности	Работа с руминациями, децентрация, развитие навыка наблюдения мыслей и аффекта
Низкая или умеренная алекситимия + соматовегетативное доминирование тревоги	Первичное адаптивное биоуправление с ранним подключением дыхательных и телесных mindful-практик	Снижение физиологической реактивности, обучение саморегуляции, последующий перенос в поле осознанности
Высокая алекситимия + соматовегетативное доминирование тревоги	Первичное адаптивное биоуправление	Создание внешней опоры для регуляции, постепенное формирование связи между телесным сигналом и эмоциональным состоянием
Высокая алекситимия + когнитивно-эмоциональное или смешанное доминирование тревоги	Комбинированная стратегия	Переход от структурированных телесных и психообразовательных модулей к более сложным практикам осознанности
Смешанный профиль, высокая тяжесть симптомов, слабый ранний ответ	Комбинированная стратегия с возможным усилением стандартной терапии	Баланс симптом-редукции и формирования устойчивого навыка саморегуляции

Алгоритм выбора терапевтической стратегии включает шесть последовательных шагов. На первом этапе исключаются состояния, требующие приоритетной специализированной психиатрической помощи. На втором проводится базовая оценка TAS-20 или PAQ, GAD-7, шкалы Гамильтона и FFMQ. На третьем этапе определяется структура тревожной симптоматики: когнитивно-эмоциональная, соматовегетативная либо смешанная. На четвертом этапе выбирается стартовая стратегия: формирование осознанности, адаптивное биоуправление или комбинированный протокол. На пятом этапе через 2–4 недели проводится повторная оценка симптомов и приверженности. На шестом этапе при недостаточной ранней динамике,

росте дистресса или низкой переносимости стартовой программы осуществляется переход к комбинированной стратегии либо пересмотр общей терапевтической тактики [2–7; 12].

Поскольку настоящая статья не содержит собственной клинической выборки, итоговые выводы раздела «Результаты» носят моделируемый характер. Ожидается, что наибольшую устойчивость эффекта будут демонстрировать комбинированные протоколы у пациентов со смешанным профилем тревоги, тогда как при «чистом» когнитивно-эмоциональном варианте тревожного синдрома и низкой алекситимии более экономичной и достаточной может быть стратегия первичного формирования осознанности. При высокой алекситимии наиболее вероятной точкой входа в терапию представляется адаптивное биоуправление, поскольку оно обеспечивает конкретную, внешне наблюдаемую и быстро подкрепляемую форму регуляции [3; 9–11].

Обсуждение

Предложенная модель позволяет перенести фокус персонализации с уровня диагноза на уровень терапевтически значимого психопатологического профиля. В клинической практике пациент с тревожным расстройством часто рассматривается через призму общей тяжести симптомов, тогда как доступность конкретной психотерапевтической техники определяется также тем, насколько человек способен идентифицировать и описывать свои эмоции. Алекситимия в этой логике оказывается не сопутствующим феноменом, а модератором эффективности. При высокой алекситимии классические практики самонаблюдения могут переживаться как чрезмерно абстрактные или недостаточно удерживающие, тогда как БОС создает более понятный мост между переживанием и регуляцией [5; 6; 9].

С теоретической точки зрения адаптивное биоуправление и программы осознанности не следует рассматривать как конкурирующие подходы. Скорее, это разные уровни входа в единую задачу – повышение регуляторной гибкости. Российское пилотное исследование показало перспективность краткосрочной программы осознанности с БОС, а метааналитические и клинические данные международных исследований подтверждают значимость biofeedback-подходов для снижения тревоги и сопоставимую клиническую эффективность полноценных mindfulness-программ у части пациентов. Следовательно, наиболее продуктивным является не выбор «или/или», а выбор правильной последовательности и степени интеграции методов [3; 10; 11].

Ограничения настоящей статьи очевидны. Во-первых, представленный алгоритм пока не валидирован на самостоятельной выборке и требует проспективной проверки. Во-вторых, предлагаемые пороги изменения стратегии на основании ранней динамики нуждаются в уточнении. В-третьих, в рамках компактной журнальной версии не рассматривались отдельные

варианты коморбидности, прежде всего сочетание тревоги с депрессивной симптоматикой, зависимостями и выраженными соматоформными жалобами. Тем не менее даже в своем текущем виде модель может служить методологической основой для построения персонализированных клинических протоколов и для дальнейшего эмпирического исследования.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что персонализация программ формирования осознанности у пациентов с тревожными расстройствами должна опираться как минимум на два параметра: уровень алекситимии и структуру тревожной симптоматики. На этой основе разработана двухосевая модель выбора терапевтической стратегии, включающая три варианта стартового вмешательства: первичное формирование осознанности, первичное адаптивное биоуправление и комбинированную стратегию.

Практическая значимость статьи состоит в формулировке дифференцированных показаний и пошагового алгоритма терапевтического выбора. Теоретическая значимость заключается в уточнении роли алекситимии как модератора эффективности программ осознанности и в обосновании адаптивного биоуправления как клинически оправданной точки входа в терапию у части пациентов с тревожными расстройствами.

Список литературы

1. Тревожные расстройства // Всемирная организация здравоохранения. 2025. URL: (дата обращения: 11.05.2026).
2. Генерализованное тревожное расстройство (F41.1). Взрослые: клинические рекомендации / Российское общество психиатров. 2021. URL: (дата обращения: 11.05.2026).
3. Рузинова В. М., Киселева М. Г., Волель Б. А., Кушу З. Р. Краткосрочная программа терапии тревожных расстройств методами формирования осознанности с использованием БОС: пилотное исследование // *Клиническая и специальная психология*. 2025. Т. 14, № 1. С. 169–183. DOI: 10.17759/cpse.2025140110.
4. Золотарева А. А. Адаптация русскоязычной версии шкалы генерализованного тревожного расстройства (Generalized Anxiety Disorder-7) // *Консультативная психология и психотерапия*. 2023. Т. 31, № 4. С. 31–46. DOI: 10.17759/cpp.2023310402.
5. Старостина Е. Г., Taylor G. J., Quilty L. C. и др. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2010. Т. 20, № 4. С. 31–38.

6. Ларионов П. М., Прис Д. А., Хохлова О. Ю., Яковлева М. В. Оценка алекситимии: психометрические свойства русскоязычной версии Пертского опросника алекситимии // *Клиническая и специальная психология*. 2023. Т. 12, № 1. С. 43–65. DOI: 10.17759/cpse.2023120103.
7. Голубев А. М., Дорошева Е. А. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности // *Сибирский психологический журнал*. 2018. № 69. С. 46–58. DOI: 10.17223/17267080/69/3.
8. Пуговкина О. Д., Шильникова З. Н. Концепция *mindfulness* (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия // *Современная зарубежная психология*. 2014. Т. 3, № 2. С. 18–28.
9. Костенко Е. В., Котельникова А. В., Погонченкова И. В. и др. Психофизиологические технологии с применением метода биологической обратной связи: аналитический обзор // *Вестник восстановительной медицины*. 2024. Т. 23, № 3. С. 77–89.
10. Goessl V. C., Curtiss J. E., Hofmann S. G. The effect of heart rate variability biofeedback training on stress and anxiety: a meta-analysis // *Psychological Medicine*. 2017. Vol. 47, no. 15. P. 2578–2586.
11. Hoge E. A., Bui E., Marques L. et al. Mindfulness-Based Stress Reduction vs Escitalopram for the Treatment of Adults With Anxiety Disorders // *JAMA Psychiatry*. 2023. Vol. 80, no. 1. P. 13–21. DOI: 10.1001/jamapsychiatry.2022.3679.
12. Hamilton M. The assessment of anxiety states by rating // *British Journal of Medical Psychology*. 1959. Vol. 32, no. 1. P. 50–55. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1959.tb00467.x.

DOI 10.34660/INF.2026.44.61.029

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Борякова Н. Ю.

профессор

Московский государственный психолого-педагогический

университет,

г. Москва, Россия

Мерро И. И.

магистрант

Московский государственный психолого-педагогический

университет,

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализируются онтогенетические закономерности речевого развития, психолого-педагогическая характеристика данной категории детей, а также некоторые особенности формирования грамматической стороны речи. Особое внимание уделяется взаимосвязи речевого и когнитивного развития. Подчеркивается системный характер нарушений и необходимость комплексного подхода к коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: грамматический строй речи, дошкольники, задержка психического развития, речевое развитие, аграмматизмы, коррекционная работа.

Abstract. The article examines theoretical aspects of the formation of the grammatical structure of speech in preschool children with developmental delay. The ontogenetic patterns of speech development, psychological and pedagogical characteristics of this group of children, and specific features of grammatical development are analyzed. Special attention is paid to the relationship between speech and cognitive development. The systemic nature of speech disorders and the need for a comprehensive corrective approach are emphasized.

Keywords: *grammatical structure of speech, preschool children, developmental delay, speech development, agrammatism, correctional work.*

Формирование грамматического строя речи является одной из ключевых задач речевого развития детей дошкольного возраста. Грамматическая система языка обеспечивает не только правильность оформления высказывания, но и выступает важнейшим механизмом организации мышления и коммуникации [3]. Уровень развития грамматического строя речи во многом определяет успешность обучения ребенка, его способность к усвоению образовательной программы и взаимодействию с окружающими.

Особую актуальность проблема приобретает в отношении детей с задержкой психического развития (ЗПР). Данная категория детей характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и речевой деятельности, что отражается на состоянии всех компонентов речевой системы, включая грамматический строй [5].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблеме речевого развития детей с ЗПР, вопросы формирования грамматической стороны речи остаются актуальными и требуют дальнейшего теоретического осмысления.

Изучением закономерностей формирования грамматического строя речи в онтогенезе занималось множество ученых (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, Т. В. Туманова, С. Н. Цейтлин, Г. В. Чиркина, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и др.) Развитие грамматического строя речи в онтогенезе представляет собой закономерный процесс, проходящий несколько этапов. Согласно исследованиям А. Н. Гвоздева, усвоение грамматических форм происходит постепенно и связано с общим психическим развитием ребенка [7].

На ранних этапах речевого развития малыш использует однословные высказывания, выполняющие функцию предложения. Постепенно происходит переход к двусловным и многословным конструкциям. На этом этапе слова используются в аморфной форме, без выраженных грамматических показателей.

Дальнейшее развитие связано с усвоением словоизменительных форм и синтаксических связей. Ребенок начинает различать грамматические значения, такие как число, род, падеж, время, что свидетельствует о формировании языковых обобщений. К концу дошкольного возраста в норме формируется способность к использованию сложных синтаксических конструкций, включая сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Важнейшую роль в формировании грамматического строя речи играет развитие аналитико-синтетической деятельности. Ребенок анализирует речевые образцы, выделяет повторяющиеся элементы и на основе этого формирует собственные грамматические правила [6].

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой вариант психического дизонтогенеза, характеризующийся замедленным темпом и неравномерностью формирования психических функций [5]. В структуре нарушения наблюдается сочетание незрелости познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Клинико-психолого-педагогические аспекты проблемы ЗПР рассматриваются в трудах Т. А. Власовой, Н. В. Бабкиной, Н. Ю. Боряковой, Т. В. Егоровой, К. С. Лебединской, В. И. Лубовского, У. В. Ульенковой и других ученых. Авторы единодушно отмечают, что для детей с ЗПР характерны следующие особенности: сниженная работоспособность и повышенная утомляемость; неустойчивость внимания; недостаточная сформированность произвольной регуляции; полиморфная дефицитарность познавательных процессов.

Особое значение имеет несформированность механизмов саморегуляции деятельности. Дети испытывают трудности в планировании, контроле и оценке собственных действий, что негативно сказывается на процессе обучения и речевого развития.

Речевое развитие детей с ЗПР характеризуется системным недоразвитием. В работах Н. Ю. Боряковой, С. В. Зориной, Р. И. Лалаевой, Т. А. Матросовой, Н. В. Серебряковой, Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко и других авторов подчеркивается, что нарушения затрагивают все компоненты речи, включая фонетику, лексику и грамматический строй [3]. При этом особое место занимают трудности формирования развернутого речевого высказывания, что связано с недостаточной сформированностью этапов его порождения, как подчеркивает Н. Ю. Борякова [1].

Формирование грамматического строя речи у детей с ЗПР имеет ряд специфических особенностей, обусловленных как речевыми, так и неречевыми факторами.

Прежде всего, отмечается замедленный темп формирования грамматических навыков. Дети с трудом усваивают грамматические категории и испытывают затруднения при их использовании в речи [2].

На морфологическом уровне наблюдаются многочисленные аграмматизмы: неправильное употребление окончаний; нарушение согласования слов; ошибки в словоизменении; замена грамматических форм.

Синтаксическая сторона речи также имеет выраженные нарушения. Высказывания детей характеризуются простотой, недостаточной развернутостью и нарушением логико-грамматических связей. Дети испытывают трудности при построении сложных предложений, особенно с подчинительными связями [1].

Н. Ю. Борякова и Т. А. Матросова делают вывод о том, что особое значение имеет недостаточная сформированность грамматических обобщений. Дети не способны выделять устойчивые закономерности языка и переносить их на новые речевые ситуации, что приводит к стереотипности речи [2].

Нарушения грамматического строя речи тесно связаны с особенностями познавательной деятельности. Слабость памяти, внимания и мышления затрудняет процесс усвоения грамматических закономерностей [6].

Кроме того, у детей с ЗПР наблюдается недостаточная сформированность регулирующей функции речи. Они не способны контролировать правильность собственных высказываний, что приводит к устойчивости ошибок.

Учитывая особенности и дефициты речевого и познавательного развития, формирование грамматического строя речи у детей с ЗПР требует специально организованной коррекционно-развивающей работы. Она должна носить комплексный характер и включать развитие как речевых, так и познавательных процессов.

Особое значение имеет использование предметно-практической деятельности, наглядности и поэтапного формирования речевых навыков. Эффективность коррекционной работы во многом зависит от учета зоны ближайшего развития ребенка и организации сотрудничества со взрослым [6].

Таким образом, формирование грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития характеризуется замедленным темпом, системностью нарушений и тесной взаимосвязью с когнитивным развитием. Данные особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование полноценной речевой деятельности.

Список литературы (по ГОСТ Р 7.0.5–2008)

1. Борякова Н. Ю. Особенности формирования развернутого речевого высказывания у детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 199 с.
2. Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. – М.: Аттика, 2010. – 200 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2004. – 303 с.
4. Матросова Т. А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 200 с.
5. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

DOI 10.34660/INF.2026.44.73.079

ФОРМИРОВАНИЕ БАЗОВЫХ ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Иматзода Лутфия Махмадулло

доктор педагогических наук, профессор

Худжамова Мехрангез Иззатуллоевна

докторант (PhD)

Институт развития образования имени Абдурахмана Джами,

Республика Таджикистан

Аннотация: В данной статье рассматривается специфика применения метода «дидактических тайн» как эффективного инструмента формирования базовых лингвистических компетенций по русскому языку у детей дошкольного возраста. Авторы анализируют психолого-педагогические механизмы трансформации учебного процесса в увлекательный поиск, способствующий развитию устойчивой познавательной мотивации и успешному усваиванию лексико-грамматических норм русского языка.

Ключевые слова: дошкольное образование, методика преподавания русского языка, дидактическая тайна, познавательная активность, лингвистические компетенции, игровая мотивация, обучение дошкольников.

Проблемы, связанные с изучением личности ребёнка и его адаптации с момента рождения до прихода в детский сад включает в себе множество теории и практики, постепенного восприятия мира и привыкание к тем условиям, которые усваиваются индивидуально каждой из них. Следует отметить, именно потому «Как пройдёт адаптация: насколько легко и быстро, во многом зависит от взрослых...от их поддержки, реакции адекватности» [9, с. 9]. При нашей постановки задачи, имеется ввиду место и роль «воспитателя» обладающего соответствующим педагогическим образованием и основами использования «дидактических тайн» в этом сложном психолого-педагогическом пространстве. 84%

С этой позиции подготовки воспитателей, имеющих соответствующих знания в области диагностики базовых характеристик детей, которые «доверяют» родители в деле их адаптации к школьному образованию возрастает, так как окружающая среда способствует быстрому психологическому росту ребёнка, его умением не только воспринимать мир, но и иметь навыки

в области соприкосновения к технологиям, которые пользуются в том числе и «взрослыми».

Об актуальности учёта этих особенностей, Р. Оуэн – один из известных мыслителей прошлых лет, отмечает следующее: «В человеке при проявлении его на свет нет ни положительного зла, ни положительного добра, а есть только возможность и способность к тому и другому, развиваемые в нём в зависимости от среды, в которой он живёт и воспитания, который он получает в семье и обществе» [8, с. 4]. В данном случае под словом «общество» нами подразумевается образ детского сада и адаптации к этой среде. Как отмечает Н. Махмутова «Детский сад – важный этап в жизни практически каждого ребёнка. Этот новый период сопряжён с многочисленными изменениями в его жизни, то есть: 1 – он остаётся без мамы; 2 – вокруг огромное количество новых для него детей; 3 – проявляется строгий режим, который необходимо соблюдать; 4 – непривычная еда; 5 – новое помещение, в котором ему приходится находится» [9, с. 8]. Далее, как отмечает автор, именно потому «Как пройдёт адаптация: насколько легко и быстро, во многом зависит от взрослых...от их поддержки, реакции адекватности» [9, с. 9]. В условные роли взрослых при нашей постановке задачи имеется ввиду – это место и роль «воспитателя», имеющая соответствующее педагогическое образование и владеющая основами использования дидактических тайн в этом сложном психолого-педагогическом пространстве, то есть привыкание к каждому ребёнку и «тайный» учёт его поведения во многих направлениях взаимодействия с ними.

Что касается понятийной сущности педагогического таинства на примере использования дидактических игр и других методов психолого-педагогического воздействия на ребёнка, на основе материалов приведённых В. М. Букатовым, ключевым аспектом выступает не просто игровая форма, а создание специфической атмосферы «интригующей неизвестности», которая трансформирует процесс обучения из репродуктивного в поисково-творческий. [2].

Развивая идею социоигрового стиля обучения, мы полагаем, что «дидактическая тайна» в контексте дошкольного образования должна рассматриваться как когнитивный стимул, где сокрытие конечного результата или промежуточного правила провоцирует у детей естественный лингвистический азарт. В этом аспекте, научная новизна нашего подхода заключается в обосновании того, что базовые знания по русскому языку усваиваются эффективнее, если они подаются не как объект заучивания, а как «ключ» к разгадке педагогической задачи, где лингвистические единицы (звуки, слова, конструкции) становятся инструментами преодоления игрового барьера. Таким образом, «мы постулируем, что управляемое педагогическое таинство минимизирует психологическую дистанцию между родным и изучаемым (русским) языком, превращая языковую среду в пространство личностно значимого открытия, что в корне меняет

вектор формирования детской увлеченности: от внешнего интереса к глубокой внутренней мотивации разгадать логику языка» [авторское предложение].

Эти выводы и предложения основаны на использовании ряда источников, в частности в работе Адель Фабер, Элейн Мазлиш «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили», где приводится моделирование реальных процессов взаимоотношения детей с родителями [6, с. 23–30]. По этой же логике, использована ряд материалов из книги С. М. Платоновой под названием «Родительская азбука взаимодействия с ребёнком», где приводится напоминание о том, что задача взрослого, в нашем случае воспитателя, заключается в учёте того обстоятельство, когда «Жизнь человека (ребёнка) можно рассматривать как цепочку ситуации. Ситуация – это минимальный элемент нашего бытия, обладающей своей целостностью и своеобразием» [11, с. 5], особенно в контексте выбора соответствующих моделей и методов использования дидактических тайн по работе с ними.

На основе анализа трудов Виктора Дмитриева «Это же ребёнок! Школа адекватных родителей» [3], Дэниела Сигела и Тины Брайсон «Хорошие родители дают детям корни и крылья» [4], Нелли Анисеевой «Главное о воспитании детей» [1], Махмадулло Лутфуллозода «Дети – это дар Божий» [10], а также ряда других источников нами разработана базовая психолого-презентационная модель ребёнка в возрасте от рождения до 7 лет. При её построении учитывались закономерности психологического роста, описанные в работах Н. С. Ефимовой [5], вероятность будущей адаптации детей к детскому саду как «площадке подготовки к школе», а также процессы «развития и саморазвития» с учётом биологических законов и факторов окружающей среды, характерных для XXI века. Нами построена следующая модель: «ребёнок адаптируется и формирует базовые знания по русскому языку в условиях детского сада и взрослеет», который состоит из следующих критериев:

1. Сензитивность к лингвистическим стимулам и дидактическая интрига: в ранний период развития ключевым фактором формирования базовых знаний по русскому языку является использование эффекта «тайны» (дидактической загадки). Это позволяет перевести процесс обучения из репродуктивной плоскости в исследовательскую, стимулируя естественное любопытство и когнитивную вовлечённость.

2. Эмоционально-когнитивный резонанс в процессе адаптации: согласно принципам «адекватного родительства» и педагогики привязанности, успешное вхождение в среду дошкольного учреждения базируется на создании безопасного пространства. Психологический комфорт служит фундаментом, на котором выстраивается детская увлечённость образовательным процессом.

3. Интеграция биологических закономерностей и факторов цифровой среды: современная модель учитывает влияние техногенных факторов XXI века

на нейропсихологическое развитие. Формирование знаний по русскому языку в рамках модели опирается на сочетание традиционных методик с учётом изменившихся механизмов восприятия информации у современных детей.

4. Диалектика процессов развития и саморазвития: модель предполагает переход от внешнего педагогического воздействия к активизации внутренних ресурсов ребёнка. Дидактические тайны выступают катализатором саморазвития, побуждая воспитанника к самостоятельному поиску языковых закономерностей и смыслов.

5. Формирование «базиса будущей школьной зрелости»: детский сад рассматривается не просто как место пребывания, а как стратегическая площадка подготовки к школе. Здесь закладывается понятийный аппарат и коммуникативные навыки, необходимые для системного освоения школьной программы и успешной социальной интеграции.

6. Гармонизация стратегий «корней и крыльев» в образовании: взаимодействие семьи и дошкольного учреждения направлено на создание устойчивой психологической опоры («корни») при одновременном поощрении творческой инициативы и познавательной свободы («крылья»). Это обеспечивает формирование личности, способной к инициативному обучению.

Указанные критерии, где приведены 6 признаков – это отражает стадии развития детей, в нашем случае позднее младенчество (от 1 до 3 лет), раннее детство (от 3 до 5 лет), среднее детство (от 5 до 11 лет), а 6–7 лет – это основа тех процессов, который ребёнок готовится к школе. Согласно стадии развития личности по Э. Эриксону позднее младенчество от 1 до 3 лет характеризуются следующими линиями развития, то есть «автономия формируется с приобретением ребёнком самостоятельных навыков, в том числе, навыка контролировать естественные отправления. В возрасте от 3 до 5 лет инициативность проявляется в любознательности, активности в изучении окружающего мира, подражании взрослым, от 5 и выше лет ребёнок учиться работать, готовясь к выполнению более сложных задач, учтены также некоторые анальные линии развития детей» [5, с. 190].

О трудностях, которые сталкиваются воспитатели по работе с детьми с учётом особенности и характера воспитания в семье и «тех позиции», которые они придерживаются во взаимодействии между собой и «учителем» представляет интерес высказывания В. В. Волина о том, что «тот, кто работал с детьми хорошо знает как не легко приходится учителю в первые месяцы обучения детей... дети чрезмерно подвижны, внимание у них не устойчиво, возникает много трудностей... как взаимодействовать с ребёнком, чтобы он слушал, с помощью каких средств и методов сделать обучение увлекательными» [6, с. 3].

В результате проведенного исследования установлено, что интеграция «дидактических тайн» в процесс обучения русскому языку выступает

эффективным механизмом стимуляции познавательной активности, обеспечивающим переход от репродуктивного усвоения норм к осознанному лингвистическому поиску. Разработанная психолого-презентационная модель, позволяет гармонизировать когнитивное развитие ребенка с его эмоциональным благополучием в условиях современной образовательной среды. Таким образом, системное использование адаптированных процедур обучения способствует не только качественному освоению базовых языковых навыков, но и формированию фундаментальной готовности дошкольника к переходу на следующую ступень образовательной деятельности.

Список использованных источников

1. Аникеева Н. Главное о воспитании детей. М. Монтеessori, Я. Корчак, Л. Выготский, А. Макаренко, Э. Эриксон. – СПб.: Питер, 2022. – 160 с.
2. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: Учебно-методическое пособие / В. М. Букатов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 152 с.
3. Дмитриева В. Д. Это же ребёнок! Школа адекватных родителей / Вика Дмитриева. – Москва: Эксмо, 2023. – 368 с.
4. Дэниел Дж. Сигел, Тина Пэйн Брайсон. Хорошие родители дают детям корни и крылья: 4 условия воспитания самостоятельного и счастливого ребенка. М.: ООО Издательство «Эксмо», 2021. – 313 с.
5. Ефимова Н. С. Основы общей психологии: учебник / Н. С. Ефимова. – М.: ИД “Форум”: ИНФРА-М, – 2013. 288 с.
6. Занимательное азбукведение: Кн. для учителя / Сост. В. В. Волина. – М.: Просвещение. 1991. – 368 с.
7. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили / Э. Мазлиш, Фабер А. – «Эксмо», 1980. – 320 с.
8. Карин С. Х. В мире мудрых мыслей. Издательство «Знание», 1962. – 360 с.
9. Махмутова Н. Н. Адаптация к детскому саду без проблем: практическое руководство для родителей / Надежда Махмутова. – Москва: Эксмо, 2023. – 224 с.
10. Лутфуллозода М. Дети – это дар Божий». /М.Лутфуллозода. – Душанбе: Адиб, 2006. – 125с.
11. Платонова С. М. Родительская азбука взаимодействия с ребёнком: учебно-методическое пособие для родителей / С. М. Платонова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 220 с.

ГЕОГРАФИЯ ДЛЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КУРСА

Летягин Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент

Государственный университет просвещения,

Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрывается практико-ориентированный потенциал школьного курса географии в контексте подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере. Показаны возможности школьной географии для формирования предпосылок инженерного мышления и развития функциональной грамотности обучающихся. Уточняются содержание, формы и методы реализации практико-ориентированного подхода в школьном географическом образовании, рассматриваются примеры учебных заданий и реальных территориальных ситуаций, позволяющих связать географические знания с анализом природных рисков, инфраструктурных условий и вариантов хозяйственного освоения территории. Выявляются основные трудности реализации практико-ориентированного потенциала школьного курса географии в современной школе. Делается вывод о значении целенаправленного научного и методического обеспечения данного направления.

Ключевые слова: географическое образование; школьный курс географии; практико-ориентированный подход; практико-ориентированный потенциал; профессиональное самоопределение школьников; будущие инженеры; инженерное мышление; функциональная грамотность; методика обучения географии.

Abstract. The article reveals the practice-oriented potential of the school geography course in the context of preparing school students for professional self-determination in the engineering and technical sphere. It identifies the possibilities of school geography for developing the prerequisites of engineering thinking and students' functional literacy. The paper clarifies the content, forms

and methods of implementing a practice-oriented approach in school geographic education and considers examples of learning tasks and real territorial situations that connect geographic knowledge with the analysis of natural hazards, infrastructure conditions and options for territorial development. The main difficulties in realizing the practice-oriented potential of the school geography course in contemporary school practice are identified. It is concluded that this direction requires purposeful scientific and methodological support.

Keywords: *geographic education; school geography course; practice-oriented approach; practice-oriented potential; professional self-determination of school students; future engineers; engineering thinking; functional literacy; methodology of teaching geography.*

В современных условиях развития школьного образования возрастает значимость его практической направленности, предполагающей связь изучаемых дисциплин с реальными жизненными ситуациями, социальными запросами и перспективами профессионального самоопределения обучающихся. В этой связи особую актуальность приобретает проблема подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере. При этом в 5–9 классах она реализуется преимущественно в логике занятий предпрофильной направленности на уроках и во внеурочной деятельности, а в 10–11 классах – в логике предпрофессионального обучения [3]. Речь идет не о ранней профессионализации в узком смысле, а о формировании у обучающихся таких способов мышления и деятельности, которые создают основу для осознанного выбора будущей образовательной траектории.

Традиционно подготовка будущих инженеров в школьном образовании связывается прежде всего с математикой, физикой, информатикой и технологией. Вместе с тем значительным потенциалом в данном направлении обладает и школьная география. Это обусловлено особенностями её содержания, включающего изучение природных условий и ресурсов, населения, хозяйства, транспортных связей, инфраструктуры, территориальной организации общества, экологических ограничений и природных рисков. География позволяет рассматривать объекты и процессы в конкретном пространственном контексте, в системе взаимосвязей природных, социальных и экономических факторов. Тем самым школьный курс географии создаёт условия для анализа территориальных ситуаций, оценки условий размещения объектов, сопоставления возможных решений и прогноза их последствий.

Практико-ориентированный потенциал школьного курса географии проявляется в возможности переводить учебное содержание в плоскость реальных задач, требующих анализа, оценки, выбора, моделирования и элементарного проектирования. В процессе изучения географии школьники получают опыт

работы с картами, схемами, статистическими материалами, описаниями территорий и иными источниками информации, что способствует развитию пространственного мышления, умения учитывать совокупность факторов, выявлять причинно-следственные связи и аргументировать выводы. Указанные качества значимы не только для освоения самого географического содержания, но и для формирования предпосылок инженерного мышления.

Наряду с этим практико-ориентированное обучение географии связано с развитием функциональной грамотности обучающихся [4]. В данном случае речь идёт о способности использовать знания и умения для объяснения явлений окружающего мира, интерпретации информации из различных источников, анализа конкретных ситуаций и принятия обоснованных решений. География как учебный предмет обладает широкими возможностями для такой работы, поскольку предполагает обращение к картографическим, текстовым, статистическим и визуальным материалам, а также к реальным природным, социально-экономическим и экологическим процессам. Следовательно, раскрытие практико-ориентированного потенциала школьного курса географии значимо не только в контексте подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере, но и с точки зрения развития функциональной грамотности школьников.

Вместе с тем в современной школьной практике указанный потенциал реализуется не в полной мере. Нередко преобладает ориентация на усвоение фактических сведений и воспроизведение учебной информации, тогда как возможности курса в развитии умений анализа, оценки, моделирования и применения знаний в реальных ситуациях используются ограниченно. Недостаточно разработанными остаются и вопросы методического обеспечения практико-ориентированного обучения географии в контексте подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере [2; 4]. Это позволяет говорить о противоречии между значительным практико-ориентированным потенциалом школьного курса географии и недостаточной степенью его научно-методического осмысления и реализации в образовательной практике.

Цель статьи – раскрыть практико-ориентированный потенциал школьного курса географии в контексте подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере и показать его значение для формирования предпосылок инженерного мышления и развития функциональной грамотности школьников. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: выявить и охарактеризовать практико-ориентированный потенциал школьного курса географии; определить возможности школьной географии для формирования предпосылок инженерного мышления и развития функциональной грамотности обучающихся; уточнить содержание, формы и методы реализации практико-ориентированного подхода в школьном

географическом образовании; показать на конкретных примерах значение практико-ориентированных заданий и учебного моделирования для подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере; обозначить основные трудности реализации практико-ориентированного потенциала школьного курса географии в современной школе и возможные направления дальнейшей разработки данной проблемы.

Таким образом, обращение к практико-ориентированному потенциалу школьной географии позволяет рассматривать данный учебный предмет не только как средство усвоения системы географических знаний, но и как значимый ресурс подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере и формирования их готовности применять знания в реальных ситуациях.

Практико-ориентированный потенциал учебного предмета может быть рассмотрен как совокупность его содержательных, деятельностных и методических возможностей, обеспечивающих связь обучения с реальными жизненными, социальными и предпрофессиональными ситуациями. В этом смысле речь идёт не только о наличии в содержании курса прикладных сведений, но и о возможности организовать учебную деятельность таким образом, чтобы школьники использовали получаемые знания для анализа, оценки, выбора решений и объяснения явлений окружающего мира [8].

Школьный курс географии обладает значительным практико-ориентированным потенциалом, что обусловлено самой природой географического знания. География изучает пространство, территориальные различия, взаимосвязи природы, населения и хозяйства, особенности освоения территорий, обеспеченность ресурсами, транспортные связи, инфраструктуру, экологические ограничения и природные риски. Благодаря этому географическое содержание изначально связано с вопросами, имеющими не только познавательное, но и прикладное значение. Уже на уровне школьного обучения география позволяет рассматривать природные и общественные процессы в их конкретной территориальной обусловленности, а значит, формировать у обучающихся опыт анализа реальных условий, в которых разворачивается деятельность человека [8].

Практико-ориентированный потенциал школьного курса географии проявляется, прежде всего, в содержании изучаемых тем. Так, вопросы рельефа, геологического строения, климата, внутренних вод, природных ресурсов и природных рисков создают основу для обсуждения условий строительства, транспортного освоения территории, водоснабжения, сельскохозяйственного использования земель, размещения энергетических объектов и экологической безопасности. Темы, связанные с населением, хозяйством, урбанизацией, транспортом и территориальной организацией общества, позволяют выйти на анализ расселения, инфраструктурных связей, особенностей размещения производства, логистики,

ресурсного обеспечения и регионального развития. Тем самым содержание школьной географии может быть интерпретировано не только как система сведений о мире, но и как основа для осмысления реальных задач, требующих учёта комплекса природных и социально-экономических факторов.

Не менее важным является деятельностный аспект практико-ориентированного потенциала школьной географии. Изучение данного предмета предполагает работу с различными источниками информации: картами, планами, профилями, статистическими таблицами, диаграммами, текстовыми описаниями, фотографиями, космическими снимками. Такая работа требует от школьников умения извлекать информацию, сопоставлять данные, устанавливать зависимости, делать выводы и аргументировать свою позицию. В результате география выступает не только как предмет, передающий знания, но и как средство формирования способов деятельности, необходимых для ориентации в реальных ситуациях. Именно эта сторона предмета делает его значимым в контексте практико-ориентированного обучения [1].

Следует подчеркнуть, что практико-ориентированный потенциал школьной географии не сводится к решению исключительно утилитарных задач. Его смысл заключается в более широком включении школьников в деятельность по пониманию и оценке окружающего мира, в умении соотносить географические знания с конкретными условиями жизни общества, с проблемами природопользования, территориального развития, транспортного сообщения, экологической безопасности. Такая направленность курса особенно важна в условиях, когда современное образование ориентируется на развитие способности применять знания в новой ситуации, а не только воспроизводить изученный материал.

Существенным проявлением практико-ориентированного потенциала школьного курса географии является возможность его использования в контексте подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере. При этом в основной школе данный потенциал реализуется прежде всего через занятия предпрофильной направленности на уроках географии и во внеурочной деятельности, тогда как в старшей школе он получает дальнейшее развитие в условиях предпрофессионального обучения. В частности, географическое содержание позволяет формировать представления о зависимости инженерных, хозяйственных и инфраструктурных решений от особенностей территории. Освоение школьниками логики территориального анализа – учёта рельефа, климата, водных условий, природных рисков, транспортной доступности, ресурсной обеспеченности и экологических ограничений – создаёт основу для понимания того, что любое преобразование пространства требует обоснования и оценки последствий. В этом отношении школьная география может рассматриваться как один

из значимых ресурсов подготовки обучающихся к более осмысленному восприятию инженерно-технической деятельности.

Наряду с этим практико-ориентированный потенциал школьной географии связан с развитием функциональной грамотности. Работа с реальными ситуациями, территориальными описаниями, картографическими и статистическими материалами способствует формированию у школьников способности использовать знания для объяснения явлений, анализа условий, интерпретации информации и принятия обоснованных решений. Тем самым географическое образование выступает важным пространством, в котором соединяются предметное содержание, практическое применение знаний и развитие универсальных способов учебной и познавательной деятельности [4].

Вместе с тем наличие значительного практико-ориентированного потенциала ещё не означает его автоматической реализации в школьном обучении. Для этого необходимо специальное методическое построение учебного процесса, включающее отбор содержания, постановку практико-ориентированных задач, использование реальных и учебно-моделируемых ситуаций, организацию работы с разнообразными источниками географической информации. Следовательно, вопрос о практико-ориентированном потенциале школьного курса географии должен рассматриваться не только как характеристика содержания предмета, но и как проблема его педагогической и методической интерпретации.

Таким образом, практико-ориентированный потенциал школьного курса географии имеет системный характер. Он определяется особенностями географического содержания, характером учебной деятельности, связью предмета с реальными территориальными процессами и возможностью использования географических знаний в жизненных и предпрофессиональных ситуациях. Именно это позволяет рассматривать школьную географию как значимый ресурс формирования у обучающихся готовности к анализу, оценке и осмысленному решению задач, связанных с окружающим пространством.

Рассмотрение практико-ориентированного потенциала школьного курса географии закономерно выводит к вопросу о тех образовательных результатах, которые могут быть достигнуты в процессе его реализации. В данном случае особый интерес представляют, с одной стороны, предпосылки инженерного мышления, а с другой – компоненты функциональной грамотности, формируемые средствами школьной географии. Их целесообразно анализировать во взаимосвязи, поскольку речь идёт не о двух изолированных направлениях, а о сходных по своей деятельностной основе результатах обучения.

На школьном уровне предпосылки инженерного мышления могут быть поняты как формирующиеся у обучающихся способы анализа и преобразования информации, связанные с учётом пространственных условий, совокупности факторов, ограничений и возможных последствий принимаемых решений.

Разумеется, в общеобразовательной школе не ставится задача формирования инженерного мышления в его профессионально завершённом виде. Однако средствами школьной географии возможно развитие его значимых оснований: пространственного анализа, системного видения ситуации, сопоставления вариантов, оценки рисков, прогноза последствий, элементарного моделирования [7].

В то же время указанные способы деятельности непосредственно соотносятся с развитием функциональной грамотности школьников. В современном образовательном контексте функциональная грамотность связывается со способностью использовать знания, умения и способы действия для объяснения явлений окружающего мира, интерпретации информации, анализа конкретных ситуаций и принятия обоснованных решений. География как учебный предмет обладает в этом отношении особыми возможностями, поскольку предполагает постоянное обращение к картографическим, статистическим, текстовым и визуальным источникам, а также к реальным природным, социально-экономическим и экологическим процессам [4].

Именно поэтому возможности школьной географии для формирования предпосылок инженерного мышления и развития функциональной грамотности следует рассматривать через те виды учебной деятельности, которые организуются в процессе изучения предмета. К ним относятся работа с картами, профилями, схемами и диаграммами, анализ статистических данных и текстовых описаний, рассмотрение реальных территориальных ситуаций, решение практико-ориентированных задач, а также учебное моделирование и конструирование. Такие виды деятельности формируют у школьников умение извлекать и интерпретировать информацию, сопоставлять данные, выявлять причинно-следственные связи, учитывать условия и ограничения, оценивать риски и делать выводы [1; 2].

Для более наглядного представления взаимосвязи между средствами школьной географии, формируемыми способами деятельности, предпосылками инженерного мышления и компонентами функциональной грамотности обратимся к таблице.

Данные, представленные в таблице, показывают, что школьная география создаёт условия для формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и более сложных способов познавательной и практической деятельности. Так, работа с картами, планами и профилями способствует развитию пространственного мышления, поскольку требует соотнесения объектов, направлений, расстояний и взаимного положения элементов в пределах конкретной территории. Анализ статистических материалов и диаграмм формирует умение работать с количественной информацией, сопоставлять показатели, выявлять зависимости и учитывать совокупность факторов, влияющих на географические процессы [1; 7].

Таблица – Предпосылки инженерного мышления и компоненты функциональной грамотности, формируемые средствами школьной географии

Средства школьной географии	Формируемые способы деятельности	Предпосылки инженерного мышления	Компоненты функциональной грамотности, креативное мышление и глобальные компетенции
Карты, планы, профили, схемы	Пространственный анализ, соотнесение объектов, выявление территориальных различий	Пространственное мышление, системное видение объекта	Естественно-научная грамотность, математическая грамотность
Статистические материалы, диаграммы, таблицы	Сопоставление данных, выявление зависимостей, интерпретация количественной информации	Учёт комплекса факторов, аналитичность	Математическая грамотность, читательская грамотность
Текстовые описания территорий, учебные и внеучебные источники информации	Извлечение информации, интерпретация текста, сопоставление фактов и суждений	Аргументация, обоснование решения	Читательская грамотность, глобальные компетенции
Практико-ориентированные задания и кейсы	Анализ ситуации, оценка условий, выбор варианта решения	Вариативность мышления, прогностичность, ориентация на решение задачи	Естественно-научная грамотность, читательская грамотность, креативное мышление
Анализ природных рисков, хозяйственных и инфраструктурных ситуаций	Оценка ограничений, выявление рисков, прогноз последствий	Системность, прогностичность, ответственность решения	Естественно-научная грамотность, глобальные компетенции
Учебное моделирование и конструирование	Преобразование информации в модель, работа с формой, масштабом, структурой объекта	Конструктивность, моделирующее мышление	Креативное мышление, математическая грамотность, естественно-научная грамотность

Особое значение имеет обращение к текстовым описаниям территорий, учебным и внеучебным материалам, новостным сообщениям и аналитическим обзорам. Такая работа позволяет школьникам не только расширять представления о конкретных регионах и ситуациях, но и развивать читательскую грамотность, умение извлекать необходимую информацию, сопоставлять различные точки зрения, выделять существенные признаки и обосновывать собственные выводы. В сочетании с картографическими и статистическими материалами это создаёт основу для более целостного понимания территориальных процессов.

Наиболее выражено связь между предпосылками инженерного мышления и функциональной грамотностью проявляется в практико-ориентированных заданиях и кейсах. При решении таких задач школьники оказываются в ситуации, требующей не воспроизведения готового знания, а его применения к конкретным условиям. Например, необходимо оценить участок с точки зрения пригодности для строительства, определить наиболее рациональный маршрут, проанализировать риск подтопления или оползня, сопоставить варианты размещения объекта с учётом природных, транспортных и экологических факторов. В подобных случаях географические знания начинают функционировать как инструмент анализа и принятия решений, а не только как предмет усвоения [2; 6].

Не менее важным является использование в школьном географическом образовании учебного моделирования и конструирования. Изготовление простейших моделей навигационных приборов, создание упрощённых рельефных карт, работа с объёмными моделями рельефа или схемами территориальных структур позволяют школьникам переходить от восприятия готового изображения к осмыслению принципов построения модели. Такая деятельность развивает пространственные представления, понимание соотношения формы и содержания, а также формирует первоначальный опыт конструктивного действия, имеющий значение в контексте занятий предпрофильной направленности в основной школе и дальнейшего предпрофессионального обучения в старших классах.

Следует отметить, что вклад школьной географии в развитие функциональной грамотности имеет комплексный характер. Наиболее явно здесь проявляются естественно-научная и читательская грамотность, поскольку обучающиеся учатся объяснять реальные процессы, анализировать явления окружающего мира и работать с разнородной информацией. Вместе с тем значимую роль играют и математическая грамотность, связанная с интерпретацией количественных данных, и креативное мышление, необходимое при решении вариативных задач и моделировании. В определённых случаях географическое образование способствует также развитию глобальных компетенций, поскольку предполагает рассмотрение проблем природопользования, рисков, территориального развития и взаимодействия человека с окружающей средой.

Таким образом, школьная география выступает значимым образовательным пространством, в котором предпосылки инженерного мышления и компоненты функциональной грамотности формируются во взаимосвязи. Это обусловлено не только содержанием предмета, но и характером учебной деятельности, включающей анализ территориальных ситуаций, интерпретацию информации, оценку рисков, сопоставление вариантов, моделирование и поиск решений. Следовательно, в контексте современной школы географическое образование может рассматриваться как важный ресурс подготовки обучающихся к осмысленному действию в реальных пространственных и социально-экономических условиях.

Реализация практико-ориентированного потенциала школьного курса географии требует специального отбора содержания и соответствующей организации учебной деятельности. При этом принципиально важно, чтобы практическая направленность обучения понималась не как эпизодическое включение отдельных прикладных заданий, а как способ интерпретации географического содержания через реальные или учебно-моделируемые ситуации, требующие анализа условий, учёта факторов, оценки рисков и обоснования возможных решений [2; 5].

Наибольшими возможностями для такой интерпретации обладают темы, связанные с рельефом и геологическим строением, климатом и внутренними водами, природными ресурсами, природными рисками, населением и расселением, транспортом, урбанизацией, территориальной организацией хозяйства, энергетикой и экологическими проблемами. Именно эти содержательные линии позволяют рассматривать географические знания не только как систему сведений о природе и обществе, но и как основу для анализа ситуаций, имеющих выраженное практическое значение. В этом случае учебный материал становится средством осмысления вопросов, связанных с выбором участка для строительства, оценкой транспортной доступности, риском подтопления, оползней и селей, обеспеченностью ресурсами, экологическими ограничениями хозяйственной деятельности.

Существенную роль в реализации практико-ориентированного потенциала школьной географии играют учебно-практические задачи и кейсы. Их значение определяется тем, что они позволяют перевести освоение географического содержания из плоскости воспроизведения знаний в плоскость их применения к конкретной ситуации. Так, при изучении рельефа и внутренних вод школьникам могут быть предложены задания на оценку пригодности территории для размещения населённого пункта или социального объекта с учётом высоты местности, характера склонов, близости водотоков и риска подтопления. При изучении транспорта и хозяйства целесообразны задания, предполагающие анализ доступности территории, сравнение вариантов прокладки маршрута или оценку факторов размещения предприятия [2; 5]. Подобные формы работы особенно

значимы в контексте подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере, поскольку требуют от них учёта совокупности условий и выработки аргументированного решения. В 5–9 классах такие формы работы могут реализовываться как занятия предпрофильной направленности на уроках географии и во внеурочной деятельности, а в 10–11 классах – получать развитие в системе предпрофессионального обучения [3; 6].

Практическая направленность школьной географии может быть усилена за счёт обращения к реальным территориальным ситуациям, включая современные природные риски и связанные с ними последствия для населения и инфраструктуры. Так, весной 2024 года в Казахстане сильные дожди и быстрое снеготаяние вызвали масштабные паводки, приведшие к подтоплению населённых пунктов, эвакуации населения и повреждению жилых и хозяйственных объектов. Данный пример позволяет обсуждать со школьниками не только причины паводков, но и сочетание таких факторов, как рельеф территории, речная сеть, снегозапасы, режим осадков, характер освоения пойменных участков. Анализ подобных ситуаций помогает увидеть, каким образом географические знания используются для объяснения реальных процессов и оценки рисков.

Не менее показателен пример наводнения в северной Армении в мае 2024 года, когда интенсивные осадки в горных районах привели к размытию участков дорог, нарушению транспортных связей и повреждению инфраструктуры. Включение такого материала в учебный процесс позволяет рассматривать географическую ситуацию как целостную систему взаимодействия природных условий и хозяйственного освоения территории. В данном случае школьники могут анализировать влияние рельефа, речных долин, осадков и особенностей транспортного размещения на возникновение и последствия чрезвычайной ситуации.

Для горных территорий особенно значимы примеры селевых процессов и оползней. Так, в Таджикистане в мае 2021 года сильные осадки вызвали серию селевых потоков и оползней, затронувших населённые пункты и транспортные коммуникации. Обращение к таким примерам позволяет показать школьникам, что природный риск редко определяется одним фактором. Как правило, речь идёт о совокупности причин: ливневых осадках, крутизне склонов, особенностях геологического строения, состоянии растительного покрова, расселении и характере освоения территории. Следовательно, географическое образование в данном случае становится основой для формирования системного взгляда на проблему и умения выявлять взаимодействие природных и антропогенных факторов.

Важно подчеркнуть, что работа с реальными примерами природных рисков и инфраструктурных последствий их проявления способствует не только

усилению практической направленности урока, но и развитию функциональной грамотности. Школьники учатся интерпретировать сообщения о событиях, соотносить текстовую, картографическую и статистическую информацию, объяснять причины происходящего, оценивать возможные последствия и формулировать обоснованные выводы. Тем самым практико-ориентированные задания по географии позволяют соединять подготовку школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере с более широкой задачей формирования способности действовать на основе знаний в реальной ситуации.

Наряду с анализом реальных территориальных ситуаций существенное значение имеет учебное моделирование и конструирование. В условиях школьного географического образования такая деятельность может быть организована в формах, соответствующих возрастным возможностям обучающихся. В 5–6 классах это может быть изготовление моделей простейших навигационных приборов, в том числе солнечных часов, квадранта, эклиметра. Подобная работа позволяет школьникам лучше понять назначение прибора, принцип его действия, связь наблюдений и измерений с освоением пространства. Кроме того, она формирует первоначальный опыт конструктивной деятельности, который имеет самостоятельную ценность в логике занятий предпрофильной направленности в основной школе и может получать дальнейшее развитие в условиях предпрофессионального обучения в старших классах [5].

В 7–8 классах учебное моделирование может быть связано с созданием упрощённых рельефных карт материков и России с использованием технологии бумагопластики. В этом случае школьники переходят от плоскостного изображения к объёмной модели, что способствует более глубокому пониманию строения поверхности, форм рельефа, соотношения высот и пространственных различий. Одновременно такая деятельность развивает умение преобразовывать информацию из одного вида в другой, работать с формой, пропорциями, взаимным расположением элементов, то есть включает обучающихся в доступные формы конструктивного действия.

Следует отметить, что значение учебного моделирования в школьной географии не исчерпывается его наглядной функцией. Оно выступает важным средством осмысления географического содержания через деятельность, в которой школьник не только воспринимает готовую информацию, но и самостоятельно воспроизводит её в материальной или графической форме. Именно в таких видах работы географические знания приобретают для обучающихся характер практически значимого действия, а предпосылки инженерного мышления получают более предметное выражение.

Таким образом, содержание и формы реализации практико-ориентированного потенциала школьного курса географии могут быть представлены как система взаимосвязанных методических решений,

включающих анализ реальных территориальных ситуаций, решение практико-ориентированных задач, работу с различными источниками географической информации, а также учебное моделирование и конструирование. Такая организация обучения позволяет усилить прикладную направленность школьной географии, сделать её значимой для подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере и одновременно расширить возможности развития функциональной грамотности обучающихся.

Несмотря на значительный практико-ориентированный потенциал школьного курса географии, его реализация в современной образовательной практике сталкивается с рядом трудностей. Эти трудности имеют как содержательно-методический, так и организационный характер и во многом определяют ограниченность включения практико-ориентированных форм работы в реальный учебный процесс.

Одной из наиболее очевидных проблем является недостаток учебного времени. Школьный курс географии включает значительный объём предметного содержания, которое должно быть освоено в пределах ограниченного количества часов. В результате приоритет нередко отдаётся изучению и закреплению фактического материала, тогда как задания, требующие анализа ситуации, сопоставления факторов, обсуждения вариантов решения и организации моделирующей деятельности, оказываются либо существенно сокращёнными, либо вовсе выносятся за пределы урока.

С этим связана и другая трудность – перегруженность обучения информационным материалом при недостаточном внимании к его практической интерпретации. В ряде случаев содержание школьной географии продолжает восприниматься преимущественно как система сведений о природных и социально-экономических объектах и процессах. При таком подходе ослабляется деятельностный компонент обучения, а возможности курса в развитии предпосылок инженерного мышления и функциональной грамотности используются не в полной мере.

Существенной проблемой остаётся и формальный характер части практических работ. Нередко они сводятся к выполнению заранее заданного алгоритма и не предполагают реального анализа условий, оценки рисков, выбора между альтернативами и аргументации решения. В подобных случаях практическая работа сохраняет внешние признаки активности, но не становится подлинно практико-ориентированной. Между тем именно включение школьников в ситуацию анализа и осмысленного выбора составляет важнейшее условие раскрытия прикладного потенциала географического образования.

Отдельного внимания заслуживает недостаточная разработанность заданий, ориентированных на реальные территориальные ситуации, природные риски, инфраструктурные условия и хозяйственные решения. Хотя современная

школа располагает значительным количеством информационных материалов, далеко не всегда они превращаются в методически выстроенные задания, соответствующие возрасту обучающихся и логике школьного курса. Это приводит к тому, что связь географии с жизненными и предпрофессиональными контекстами остаётся эпизодической, а не системной.

Определённые ограничения создаёт и недостаточная выраженность межпредметных связей. Практико-ориентированная направленность школьной географии особенно продуктивна в тех случаях, когда обучающиеся могут соотносить географические знания с математическими расчётами, физическими закономерностями, экологическими оценками, элементами технологии и моделирования. Однако в реальной практике такие связи далеко не всегда выстраиваются последовательно, что снижает возможности комплексного рассмотрения территориальных и инженерно-значимых ситуаций.

Следует учитывать и то, что не все обучающиеся в одинаковой степени готовы к выполнению заданий аналитического, проектного и моделирующего характера. Работа с картами, статистикой, текстами, диаграммами и реальными кейсами требует определённого уровня сформированности познавательных умений, а также способности к самостоятельному суждению и аргументации. Это предполагает необходимость постепенного усложнения заданий, учёта возрастных возможностей школьников и продуманной методической поддержки со стороны учителя.

В совокупности названные трудности свидетельствуют о том, что реализация практико-ориентированного потенциала школьного курса географии требует дальнейшего научного и методического обеспечения. Перспективными направлениями разработки данной проблемы могут выступать создание банка практико-ориентированных заданий по основным темам школьного курса, включение в обучение более широкого круга реальных территориальных ситуаций, разработка методики использования учебного моделирования и конструирования, а также поиск оптимальных способов интеграции географического содержания с задачами развития функциональной грамотности [2; 4].

Представляется, что дальнейшее осмысление данной проблематики связано также с более специальным изучением условий реализации практико-ориентированного потенциала школьного курса географии на разных ступенях общего образования – в логике занятий предпрофильной направленности в основной школе и предпрофессионального обучения в старших классах. Однако в рамках настоящей статьи данный вопрос рассматривается лишь как перспективное направление последующего исследования [3].

Таким образом, трудности реализации практико-ориентированного потенциала школьной географии связаны не с отсутствием у предмета прикладных возможностей, а с необходимостью их более последовательного педагогического

и методического раскрытия в реальной образовательной практике. Именно поэтому дальнейшая разработка данной проблемы представляется важным условием усиления роли школьной географии в подготовке школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что школьный курс географии обладает значительным практико-ориентированным потенциалом в контексте подготовки школьников к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере. Этот потенциал определяется как особенностями географического содержания, так и характером учебной деятельности, включающей анализ территориальных ситуаций, работу с картографическими, статистическими и текстовыми материалами, оценку природных рисков, сопоставление вариантов решений, а также элементы моделирования и конструирования.

Показано, что школьная география может выступать важным ресурсом формирования предпосылок инженерного мышления. На уровне общего образования это проявляется в развитии пространственного анализа, умении учитывать совокупность природных и социально-экономических факторов, выявлять ограничения и риски, прогнозировать последствия и обосновывать решения применительно к конкретной территории. В этом отношении школьная география способствует осмыслению обучающимися зависимости инженерных, хозяйственных и инфраструктурных решений от особенностей природной и общественной среды.

Наряду с этим установлено, что практико-ориентированная направленность школьной географии тесно связана с развитием функциональной грамотности обучающихся. Работа с реальными и учебно-моделируемыми ситуациями, интерпретация разнородной информации, анализ географических данных и применение знаний к конкретным условиям создают возможности для развития естественно-научной, математической и читательской грамотности, а также креативного мышления [4].

Особое значение имеет то, что практико-ориентированный потенциал школьного курса географии реализуется через систему специально организованных методических решений. К ним относятся учебно-практические задачи, кейсы, работа с примерами природных рисков и инфраструктурных последствий, а также учебное моделирование, позволяющее соединить географическое содержание с деятельностью по анализу, преобразованию и конструированию. Тем самым школьная география раскрывается не только как область усвоения знаний о мире, но и как пространство применения этих знаний в ситуациях, приближённых к реальным.

Вместе с тем выявлено, что в современной школьной практике указанный потенциал реализуется не в полной мере. Это связано с ограниченностью учебного времени, перегруженностью программ фактическим материалом,

формальным характером части практических работ, недостаточной разработанностью заданий, ориентированных на реальные территориальные ситуации, а также необходимостью дальнейшего научного и методического обеспечения данного направления.

Таким образом, практико-ориентированный потенциал школьного курса географии проявляется в его способности включать школьников в анализ, оценку, моделирование и решение реальных территориальных задач, что делает географию значимым ресурсом подготовки обучающихся к профессиональному самоопределению в инженерно-технической сфере, а также развития их функциональной грамотности. Перспективы дальнейшей разработки проблемы связаны с уточнением методики проектирования практико-ориентированных заданий по основным темам школьного курса, расширением использования реальных территориальных кейсов и более детальным изучением условий подготовки педагога к реализации данного потенциала [2; 6; 7].

Список литературы

1. Амвросьева Л. В. Вопросы методики преподавания географии в школе: приемы работы с географической картой // Калининградский вестник образования. 2019. № 1. С. 40–46.
2. Барабанов В. В., Жеребцов А. А. Особенности разработки заданий по географии для оценки функциональной грамотности в образовательном процессе // Педагогические измерения. 2020. № 2.
3. Минаева Д. Р. Достоинства и недостатки современного инженерного обучения в профильных классах // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 2. С. 135–136. EDN CCSBXА.
4. Пятунин В. Б., Летягин А. А. Развитие функциональной грамотности школьников в процессе обучения географии // Наука и школа. 2023. № 1. С. 193–199.
5. Эфендиева Ш. Т., Гаджиева З. М., Акавова Г. К. Формирование практических умений и навыков учащихся в процессе обучения географии в школе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 16. № 3. С. 100–104. DOI: 10.31161/1995-0675-2022-16-3-100-104.
6. Karvánková P., Rypl J., Rejmanová A., et al. Teaching Geo Education Within the STEM Concept. A Case Study from Czechia // Geoheritage. 2025. Vol. 17. Art. 123. DOI: 10.1007/s12371-025-01180-8.

7. Lee J. *Geographical Thinking Versus Spatial Thinking* // In: Bednarz S. W., Mitchell J. T. (eds.) *Handbook of Geography Education. Springer International Handbooks of Human Geography*. Cham: Springer, 2024. DOI: 10.1007/978-3-031-72366-7_6.

8. van der Schee J., Scholten N., Caldis S. *An Introduction to Geography Education* // In: Bednarz S. W., Mitchell J. T. (eds.) *Handbook of Geography Education. Springer International Handbooks of Human Geography*. Cham: Springer, 2024. DOI: 10.1007/978-3-031-72366-7_2.

DOI 10.34660/INF.2026.45.91.012

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Борякова Наталья Юрьевна

*кандидат психологических наук, профессор
Московский государственный психолого-педагогический
университет,
г. Москва, Россия*

Сафронова Анна Александровна

*магистрант
Московский государственный психолого-педагогический
университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются научные данные о специфических особенностях коммуникативных нарушений и формировании вербальных и невербальных компонентов коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативное поведение, диагностическая методика.

Актуальность проблемы коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обусловлена ее статистической и социальной значимостью. Статистика говорит о том, что рост числа детей с РАС это общемировая тенденция. Социальная значимость темы обусловлена тем, что коммуникативный дефицит выступает ядерным симптомом расстройства, при котором страдает не просто речь, а способность использовать коммуникацию для общения и познания [3, с. 7].

Анализ литературных данных показывает, что проблема коммуникации детей с РАС разрабатывается многими отечественными и зарубежными авторами так как является ключом к коррекции расстройства аутистического спектра (Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, К. С. Лебединская, А. В. Хаустов, С. В. Довбня, Т. Ю. Морозова, О. Б. Богдашина, Э.Шоплер, Л.Фрост и Э. Бонди, М. Л. Барбера, Т. Расмуссен). Ведь понимание особенностей формирования и развития коммуникативного поведения детей с РАС, проявляющегося

в нарушении вербальных и невербальных компонентов, трудностях инициации и поддержании диалога, наличии стереотипных форм коммуникации поможет подобрать более эффективные программы коррекции и даст возможность детям с РАС на развитие, социализацию и адаптацию в обществе.

Однако, несмотря на значительный массив научных публикаций посвященных развитию коммуникации, остаются недостаточно изученными механизмы формирования коммуникативного поведения у дошкольников с РАС в условиях отечественной образовательной системы. Актуальной представляется задача систематизации существующих педагогических подходов и выявление наиболее эффективных стратегий в диагностике и развитии коммуникации у дошкольников с РАС.

И. А. Стернин первым представил коммуникативное поведение как сложную многоуровневую систему взаимодействия индивида с коммуникативными партнерами, реализующуюся через вербальные и невербальные средства общения. В современной науке это понятие занимает центральное место при изучении нарушений социального взаимодействия, характерных для различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 23]. Понятие коммуникативного поведения включает в себя не только собственно речевую деятельность, но и широкий спектр невербальных проявлений – мимику, жестикуляцию, визуальный контакт, проксемику, интонационное оформление высказываний. Базовыми компонентами коммуникативного поведения выступают когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие.

Когнитивный компонент включает понимание коммуникативной ситуации, намерений партнера по общению и прогнозирование развития диалога. Эмоциональная составляющая отражает аффективное отношение к процессу коммуникации и способность к эмпатии. Поведенческий аспект реализуется в конкретных коммуникативных актах, в использовании определенных средств общения, в соблюдении социальных норм коммуникации [4, с. 89]. Коммуникативное поведение рассматривается педагогикой как база для формирования коммуникативных навыков в процессе специально организованного обучения и воспитания.

Дошкольный возраст при РАС характеризуется специфическими особенностями психического развития, обусловленными искажением онтогенетического развития. В. В. Лебединский (1985) сформулировал закономерности психического развития при РАС как особый тип искаженного дизонтогенеза. Ключевым симптомом, которого выступает качественное нарушение социального взаимодействия, проявляющееся уже в младенческом периоде отсутствием комплекса оживления, отстраненностью от близкого взрослого, недостаточной реакцией на обращение. К дошкольному возрасту дефицит социальной коммуникации становится отчетливо выраженным – ребенок

избегает зрительного контакта, не инициирует совместную деятельность, демонстрирует ограниченное понимание социальных сигналов [2, с. 29].

Коммуникативные нарушения при РАС носят специфический характер, отличающий их от речевых расстройств иной этиологии. Первичным дефектом выступает не собственно речевая патология, а нарушение коммуникативной функции речи, недостаточность прагматического компонента. Дети с аутизмом могут обладать формально развитой речью, но не использовать ее для полноценного общения, предпочитая эхолалии, отсроченное воспроизведение услышанных фраз, стереотипные вербализации [5, с. 134].

Классификация О. С. Никольской выделяет четыре группы поведения детей с РАС, различающиеся по степени тяжести аутистических проявлений и характеру адаптационных механизмов. Первая группа характеризуется наиболее глубокой аутистической отрешенностью от окружающего, полевым поведением, мутизмом или эхолалиями. Вторая группа демонстрирует активное отвержение среды, выраженные стереотипии, сверхценные интересы. Третья группа отличается захваченностью аутистическими стереотипиями, парциальной одаренностью, формально развитой речью при дефиците коммуникации. Четвертая группа проявляет осторожность, робость, зависимость от близких при относительно более сохранных коммуникативных возможностях [6, с. 3]. Коммуникативное поведение детей с РАС различается полиморфностью так как дети, входящие в данную группу имеют различные уровни когнитивного и речевого развития, социального взаимодействия и сенсорной чувствительности.

Коррекционная работа по развитию коммуникации у ребёнка с РАС – это системный и комплексный процесс, который направлен на развитие и формирование навыков вербальной и невербальной коммуникации, социального взаимодействия и адаптации в обществе. Для комплексной оценки коммуникативной сферы ребенка с РАС необходимы диагностические методики, позволяющие оценить различные параметры коммуникации – понимание обращенной речи, экспрессивную речь, невербальные средства общения, социальное взаимодействие, прагматические навыки. Коммуникативная доступность для детей с РАС обеспечивается не только развитием и формированием вербальной коммуникации, так же существует необходимость внедрения средств альтернативной и дополнительной коммуникации. Поэтому в коррекционной работе по развитию коммуникации у ребёнка с РАС так же необходимы диагностические методики позволяющие оценить уровень развития познавательной сферы и восприятия.

Отечественная диагностическая методика оценки коммуникативной сферы детей с РАС, разработана А. В. Хаустовым на основе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) [8, с. 73]. Опросник включает в себя перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка

и оценивает их по следующим шкалам: выражение просьб, социальные ответные реакции и социальное поведение, описание и комментирование, привлечение внимания и вопросы, выражение эмоций и диалоговые навыки. В качестве целей для коррекционной работы рассматривают те навыки, которые либо сформированы частично (зона ближайшего развития), либо не сформированы.

Для выявления необходимости применения средств дополнительной/альтернативной коммуникации и составления индивидуальной коррекционной программы используется таблица "Критерии и показатели выбора системы/средства АДК для обучающихся с РАС" [7]. Данная таблица разработана коллективом авторов ФРЦ РАС МГППУ. В таблице выделяются следующие типы коммуникации: жестовый (естественные жесты), графический (PECS, коммуникативные таблицы), технический (коммуникативная кнопка, многокнопочные коммуникаторы, приложения для планшетов).

Коррекционная работа направлена на формирование базовых коммуникативных навыков, развитие социального понимания, расширение поведенческого репертуара и устранение дезадаптивных форм поведения.

Литература

1. Зациринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития и с расстройствами аутистического спектра / О. В. Зациринская. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2020. – 168 с.
2. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2019. – 80 с.
3. Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра». М., 2024. – 98 с.
4. Костин, И. А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройствами аутистического спектра / И. А. Костин. – М.: Теревинф, 2018. – 144 с.
5. Карвасарская, Е. Е. Осознанный аутизм, или Мне не хватает свободы / Е. Е. Карвасарская. – М.: Генезис, 2020. – 200 с.
6. Никольская, О. С. Психологическая типология аутистических расстройств / О. С. Никольская // Дефектология. – 2025. – № 2. – С. 3–14.
7. Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: официальный сайт URL: <https://autism-frc.ru/education/adk/1766> дата обращения 23.04.2026 текст электронный)
8. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – М.: ЦПМССДП. – 87 с.

DOI 10.34660/INF.2026.46.20.130

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Юдаева Юлия Александровна

кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой

Снасапова Диляра Мабаракжановна

старший преподаватель

Жакупова Гульбану Тулендовна

старший преподаватель

Аксарова Лилия Дамировна

старший преподаватель

Оренбургский государственный медицинский университет,

г. Оренбург, Россия

Современное научное знание характеризуется возрастающей сложностью исследовательских задач, что обуславливает необходимость интеграции различных дисциплинарных подходов [4]. Глобальные вызовы XXI века, такие как экологические проблемы, развитие цифровых технологий, биомедицинские исследования, требуют объединения усилий специалистов разных областей. В этих условиях междисциплинарная коммуникация становится неотъемлемым элементом профессиональной деятельности.

Профессиональный дискурс представляет собой форму институциональной коммуникации, регулируемую нормами конкретного научного сообщества [1]. Он включает специализированную терминологию, устойчивые жанры, определённые способы аргументации и интерпретации результатов [1]. Каждая дисциплина формирует собственную дискурсивную модель, отражающую её методологические установки и ценностные ориентиры [2]. В процессе междисциплинарного взаимодействия происходит столкновение различных дискурсивных практик, что требует адаптации и согласования понятийного аппарата.

Междисциплинарность отличается от мультидисциплинарности тем, что предполагает не просто параллельное сосуществование дисциплин, а их активное взаимодействие и синтез [5]. Она ориентирована на формирование нового качества знания, возникающего в результате интеграции методов и концепций. В этом контексте коммуникация выступает не только средством передачи информации, но и механизмом конструирования совместного исследовательского пространства [3].

С точки зрения теории дискурса, научное общение является системой нормированных высказываний, формирующих определённый тип знания [2]. В рамках профессионального дискурса реализуются специфические жанры – научная статья, доклад, рецензия, исследовательский отчёт [1]. Эти жанры структурируют научное взаимодействие и обеспечивают воспроизводимость результатов. Однако при пересечении дисциплин стандартные модели коммуникации могут оказаться недостаточными, поскольку участники опираются на различные критерии доказательности и способы представления данных [5].

Одним из основных барьеров междисциплинарной коммуникации является терминологическая неоднозначность [3]. Одни и те же термины могут иметь различные значения в разных научных областях. Это приводит к смысловым расхождениям и затрудняет достижение консенсуса. Кроме того, существенную роль играют методологические различия. Представители естественных наук ориентированы преимущественно на количественные методы и экспериментальную проверку гипотез, тогда как гуманитарные дисциплины часто используют качественные методы анализа и интерпретации [4].

Эпистемологические различия также осложняют взаимодействие [2]. В разных научных традициях по-разному понимаются критерии истинности, объективности и достоверности [4]. Эти различия требуют рефлексивного подхода к коммуникации, предполагающего осознание собственных методологических оснований. В противном случае междисциплинарное сотрудничество может сводиться к формальному объединению усилий без реального синтеза знаний.

Немаловажную роль играют социально-психологические факторы [3]. Профессиональная идентичность исследователя формируется в рамках определённой дисциплины и может препятствовать принятию альтернативных подходов. Статусные различия между представителями наук также могут влиять на характер взаимодействия. В этой связи важным условием успешной междисциплинарной коммуникации является развитие культуры академического диалога и взаимного уважения [3].

Для повышения эффективности междисциплинарного взаимодействия необходимы целенаправленные стратегии. Прежде всего следует формировать общее понятийное поле посредством разработки глоссариев и согласования ключевых терминов. Значимым инструментом является метакоммуникация – обсуждение способов взаимодействия, критериев оценки результатов и распределения ролей в исследовательской группе [3]. Кроме того, важна институциональная поддержка междисциплинарных проектов, создание исследовательских центров и образовательных программ интегративного типа.

Цифровизация существенно трансформирует профессиональный дискурс [3]. Электронные базы данных, онлайн-конференции, платформы для совместной работы способствуют ускорению обмена информацией и расширению

научных контактов. Цифровая среда обеспечивает открытость и доступность результатов исследований, однако одновременно повышает требования к коммуникативной компетентности специалистов. Необходимость адаптации научного текста к международной аудитории требует владения нормами академического письма и межкультурной коммуникации [3].

В условиях глобализации междисциплинарное взаимодействие всё чаще приобретает межкультурный характер. Различия в научных традициях, стилях аргументации и формах академической этики требуют особого внимания к коммуникативным стратегиям. Формирование универсальных норм научного общения становится важной задачей международного сотрудничества [3].

Таким образом, междисциплинарная коммуникация выступает не только средством интеграции знаний, но и фактором трансформации самого профессионального дискурса [2]. Её эффективность определяется готовностью участников к диалогу, рефлексии и пересмотру устоявшихся методологических установок [3; 4]. В современном научном пространстве формируется новый тип профессиональной культуры, основанный на открытости, сотрудничестве и гибкости мышления [5].

Список литературы

1. Кун Т. *Структура научных революций* / Т. Кун. – М.: Аст, 2003. – 608 с. EDN QWFEIT
2. Латур Б. *Наука в действии* / Б. Латур. – СПб.: Изд-во Европейского университета, 2013. – 414 с.
3. Карасик В. И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс* / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с. EDN UGQAMP
4. Чернявская В. Е. *Дискурс власти и власть дискурса* / В. Е. Чернявская. – М.: Флинта, 2014. – 296 с. EDN SUOJWV
5. Новиков А. М. *Методология научного исследования* / А. М. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с. EDN PFGVMP

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Юдаева Юлия Александровна

кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой

Снасапова Диляра Мабаракжановна

старший преподаватель

Понятова Елена Анатольевна

старший преподаватель

Лыскина Марина Евгеньевна

старший преподаватель

Оренбургский государственный медицинский университет,

г. Оренбург, Россия

Искусственный интеллект (ИИ) стремительно внедряется в образовательную сферу, предлагая новые возможности для персонализированного обучения, автоматизации процессов и улучшения качества образования. Однако вместе с преимуществами возникают и серьезные этические вызовы. В частности, вопросы предвзятости алгоритмов и конфиденциальности данных становятся центральными в дискуссиях о будущем образования [1].

Сегодня ИИ используется для оценки знаний, прогнозирования успеваемости, адаптации учебных программ и даже для принятия решений о зачислении студентов. Однако алгоритмы, на которых основаны эти системы, нередко воспроизводят существующие социальные стереотипы, что может привести к дискриминации учащихся по признакам расы, пола или социально-экономического статуса [2]. Кроме того, массовый сбор и обработка персональных данных студентов ставят под угрозу их право на приватность, увеличивая риск утечек и злоупотреблений [3].

Предвзятость в ИИ-системах возникает не случайно, а является следствием ошибок в данных, методологии и проектировании алгоритмов [2].

Недостаточно разнообразные данные для обучения моделей.

Алгоритмы обучаются на больших массивах данных, которые отражают реальные социальные и культурные контексты. Если эти данные нерепрезентативны (например, содержат преимущественно информацию о студентах из определенных социальных групп), ИИ может выдавать искаженные результаты. Многие ИИ-системы преднамеренно воспроизводят существующие

в обществе предрассудки. Это происходит, когда обучающие данные содержат скрытые дискриминационные паттерны – например, если исторически женщины реже занимали руководящие должности, алгоритм может автоматически занижать их шансы на успеваемость в определенных дисциплинах. Аналогичным образом, расистские или классовые стереотипы могут проникать в алгоритмы оценки и прогнозирования [2].

Даже если данные разнообразны, сами методы оценки могут быть предвзятыми. Например, системы автоматизированной проверки эссе иногда оценивают работы по стилистическим шаблонам, которые более характерны для носителей определенного языка или социальной группы.

В результате учащиеся, чей стиль письма отличается от «стандарта», могут получать более низкие баллы, несмотря на высокий уровень знаний [4].

Технологии распознавания лиц, применяемые для контроля посещаемости или безопасности в школах, часто демонстрируют более низкую точность при работе с людьми африканского или азиатского происхождения. Это может привести к ложным срабатываниям и дискриминации [5].

Многие образовательные платформы используют чат-ботов для ответов на вопросы студентов. Если обучающие данные содержали гендерные или культурные стереотипы, бот может выдавать некорректные или оскорбительные рекомендации, усугубляя недопонимание [1].

Образовательные платформы собирают данные о студентах, включая имена, оценки, предпочтения в обучении и даже биометрическую информацию (например, данные с камер или систем распознавания лиц). Если эти данные хранятся без должной защиты, они могут стать целью для кибератак или неправомерного использования [3]. Многие образовательные сервисы сотрудничают с внешними компаниями, которые могут получать доступ к данным студентов. Например, платформы могут передавать информацию о поведении пользователей рекламным сетям для таргетированной рекламы. Это нарушает конфиденциальность и может привести к манипуляции учащимися.

Это подчеркивает уязвимость образовательных систем перед кибератаками. Некоторые образовательные приложения и платформы продают данные о пользователях третьим сторонам, что приводит к навязчивой рекламе и нарушению доверия к цифровым инструментам обучения. В некоторых случаях данные о студентах используются для манипуляции их

выбором – например, подталкивание к покупке платных курсов или услуг на основе анализа их поведения. Только совместные усилия позволяют минимизировать риски и обеспечить ответственное использование ИИ.

Чтобы избежать предвзятости в алгоритмах, необходимо обучать ИИ на широких и сбалансированных наборах данных, учитывающих культурные, социальные и образовательные особенности разных групп студентов.

Это поможет снизить риск дискриминации и обеспечить справедливость в оценке и персонализации обучения [2]. Разработчики должны проводить систематическую проверку ИИ-систем на наличие скрытых предубеждений. Для повышения прозрачности необходимо внедрять инструменты, объясняющие, как ИИ принимает те или иные решения – например, почему студент получил ту или иную рекомендацию по обучению [5].

Должны быть разработаны четкие правила применения ИИ, включающие принципы справедливости, конфиденциальности и ответственности. Эти кодексы помогут избежать неправомерного использования технологий и защитить права студентов. Важно проводить образовательные программы, которые познакомят участников учебного процесса с рисками утечек данных, методами защиты личной информации и этическими принципами работы с ИИ. Это поможет сформировать культуру ответственного использования технологий [3]. Образовательным учреждениям следует внедрять строгие меры по защите данных, включая шифрование, ограничение доступа к конфиденциальной информации и мониторинг ее использования. Это снизит риски кибератак и неправомерного распространения данных.

Государства должны разработать законы, определяющие рамки использования ИИ в образовательной сфере, включая требования к защите данных, прозрачности алгоритмов и ответственности за нарушения. Законодательное закрепление санкций за утечки данных или неправомерное их использование станет сдерживающим фактором для компаний и учреждений, нарушающих права студентов. Законодатели должны взаимодействовать с учеными, разработчиками и педагогами, чтобы создавать гибкие и актуальные стандарты, учитывающие быстрое развитие технологий.

Ключевыми вызовами остаются предубеждения в алгоритмах, которые могут увековечивать социальные неравенства, а также угрозы безопасности личной информации студентов. Для минимизации этих рисков требуется совместная работа разработчиков, образовательных учреждений и законодателей. Разработчики должны обеспечить прозрачность и справедливость алгоритмов, образовательные учреждения – внедрить этические стандарты и обучать участников образовательного процесса основам цифровой безопасности, а законодатели – создать нормативно-правовую базу для регулирования ИИ в образовании.

В перспективе развитие этических стандартов, повышение прозрачности алгоритмов и обучение студентов и преподавателей основам цифровой этики станут основой для ответственного использования ИИ в образовании. Только комплексный подход позволит максимально реализовать потенциал искусственного интеллекта, обеспечивая при этом справедливость, безопасность и уважение к правам всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Будущее образования и искусственный интеллект: этические вызовы и возможности // Вестник образования. – 2023. – № 2. – С. 12–18.
2. Иванов А. В. Алгоритмическая предвзятость в образовательных системах: анализ рисков и методы их минимизации / А. В. Иванов. – М.: Изд-во МГУ, 2022. – 144 с.
3. Защита персональных данных в цифровой образовательной среде // Информационная безопасность. – 2021. – № 4. – С. 25–30.
4. Петров Е. С. Этические аспекты использования искусственного интеллекта в образовании / Е. С. Петров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2023. – 180 с.
5. Прозрачность и подотчетность алгоритмов в образовательных технологиях // Цифровая трансформация образования. – 2023. – № 1. – С. 45–50.

ГАРНИЗОНЫ ОКРАИН В XVII - XVIII ВЕКАХ (НА ПРИМЕРЕ СИМБИРСКА)

Соловьева Екатерина Александровна

кандидат исторических наук, доцент

Ульяновский государственный педагогический университет имени
Ильи Николаевича Ульянова,

г. Ульяновск, Россия

Яковлева Марина Сергеевна

студент

Ульяновский государственный педагогический университет имени
Ильи Николаевича Ульянова,

г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается формирование и эволюция гарнизонов засечных черт Южного Средневолжья в XVII – начале XVIII века на примере Симбирска. Анализируется социальный состав военных поселений, включая стрельцов, городских казаков и служилых инородцев, а также роль военной колонизации в освоении Поволжья и обеспечении безопасности юго-восточных границ Московского государства.

Ключевые слова: Симбирская засечная черта, гарнизоны, служилые люди, Поволжье, XVII–XVIII вв., городские казаки, стрельцы, служилые инородцы.

Annotation. The article examines the formation and evolution of the garrisons of the Southern Middle Volga region in the 17th and early 18th centuries, using Simbirsk as an example. It analyzes the social composition of military settlements, including streltsy, city Cossacks, and servicemen of non-Russian origin, as well as the role of military colonization in the development of the Volga region and ensuring the security of the southeastern borders of the Moscow state.

Keywords: Simbirsk defensive line, garrisons, servicemen, Volga region, 17th-18th centuries, city Cossacks, streltsy, servicemen of non-Russian origin.

С 1636 по 1654 годы на огромной территории от реки Ахтырки до Волги развернулось масштабное строительство оборонительных сооружений,

известное как «засечная черта». Между реками Цна и Волгой были созданы ключевые элементы этой системы: Верхнеломовская, Керенская, Нижнеломовская, Инсарская, Потижская, Саранская, Атемарская, Корсунская и Симбирская засечные линии. [4, с. 28].



Рис. 1 Симбирская черта

Для защиты засечных укреплений и крепостей часто не хватало русских воинов. В связи с этой необходимостью московские власти начали привлекать представителей местных народов, наделяя их землей и угодьями при условии выполнения военной службы.

В 1649–1650-х годах, в контексте формирования Симбирской засечной черты, была осуществлена стратегия привлечения служилых татар, мордвы и чувашей, сопровождаемая предоставлением им значительных земельных наделов [8, с. 271–272]. В 1649 году из поселений Свияжского уезда было переселено сто служилых татар, возглавляемых Чурайкой Семеновым и его сподвижниками. Им выделили земельные наделы для земледелия вдоль рек Свияги и Цильны. Служилых людей делили на восемь категорий, каждая из которых получала земельные наделы разного размера. В пяти категориях наделы составляли от 20 до 25 четвертей, в двух категориях – около 67–69 четвертей, а одна категория получала до 96 четвертей земли на человека. Шесть категорий воинов состояли из татар, а две – из мордвы. Мордва имела самые маленькие наделы – по 20–21 четверти на человека [7, с. 22]. На протяжении всего XVII века, военная колонизация оставалась основным

механизмом освоения новых территорий в Поволжье. Этот процесс не только обеспечивал безопасность региона, но и способствовал притоку гражданского населения [8, с. 271–272].

Стрельцы, а также ремесленники, занимающиеся строительством города, проживали на территории Кремля. [3]. В Кремле, который находился в самом центре «города-крепости» находились органы военной, административной, судебной и духовной власти всего уезда.

В окрестностях Симбирска, в сёлах и деревнях, с 1648 году стали возникать казачьи слободы, среди которых выделялись Ишеевская, Лаишевская, Карлинская, Свияжская, Подгородная, Мостовая, Сельдинская и Каменская, где проживали служилые казаки. Недалеко от города находилась Шумовская слобода, которая в наши дни известна как село Шумовка в Ульяновском районе и была заселена новоприборными конными казаками. Такие же слободы существовали и на других отрезках черты: Вешкаймская (современное село Вешкайма в Вешкаймском районе), Станичная (ныне Большое Станичное в Карсунском районе), Кандарацкая (современное Большое Кандарать в Карсунском районе), Потьминская (с. Потьма в Карсунском районе), Вальдивацкая (с. Вальдивацкое в Карсунском районе), Кивацкая (с. Кивать в Сурском районе) и Архангельская (с. Коржевка в Инзенском районе) [9].

Согласно сметной росписи «Сметные росписи государевым людям всех полков и перечневая выписка о сборе полуполтинных денег 171 года»¹ общая численность служилых людей в 1661–1663 годах составляла 32 207 человек, что почти на 500 человек превышало численность гарнизонов понизовых городов (это группа городов и острогов, которые в XVII веке находились под управлением приказа Казанского дворца) на 1651 год. Это связано с тем, что в понизовых городах появляются формирования нового строя – солдаты и рейтары. Однако численность служилых по отечеству сократилась на аналогичную величину по сравнению с предыдущим периодом. Гарнизоны Казани, Уфы, Симбирска и Саранска насчитывали от 330 до 1000 дворян и детей боярских, а в Астрахани их было 82. Численность пушкарей осталась неизменной, хотя произошло перераспределение по городам. Больше всего пушкарей по-прежнему было в Казани, в Астрахани они не упоминаются.

¹ «Сметные росписи государевым людям всех полков и перечневая выписка о сборе полуполтинных денег 171 года» – исторический документ, относящийся к XVII веку. Датировка «171 год» соответствует летоисчислению от сотворения мира, которое использовалось в Московском государстве до 1700 года. В издании 1911 года под редакцией С.Б.Веселовского этот документ датируется 1661–1663 годами, а хронологический рубеж «171 года» соответствует 1662–1663 годам

Следующими по численности были Кадом и Темников, где служило 40 и 30 пушкарей соответственно[4, с. 29–30].

В составе гарнизонов пограничных или засечных городов помимо стрельцов, городских казаков и служилых инородцев, появились новоприборные люди. Причины появления новых служилых людей в этих гарнизонах было связано с тем, что они заменяли тех, кто выбыл из строя по различным причинам, таким как смерть, побег, болезнь, пожилой возраст, нахождение на половинном жаловании или другие обстоятельства [6, с. 201].

Стрельцы пополнялись за счёт новичков, набранных из числа «вольных охочих людей, детей от отцов, братьев от братьев, племянников от дядьёв, добрых и трезвых, искусных в стрельбе из пищалей». Для набора новых стрелецких бойцов по городам и сёлам отправляли бирючей, которые на торжках приглашали «охотников» служить государю. Предпочтение отдавалось семейным мужчинам, менее склонным к беспорядкам, а холостых принимали только при поручительстве родственников или старых стрельцов. Однако набирали не только добровольцев: если дети, братья, племянники или соседи стрельцов были молоды и бедны и не могли служить, их не записывали в стрельцы до тех пор, пока они не подрастут, а отправляли жить в стрелецкую слободу под присмотром, но без права покидать её [6, с. 201].

Городовые казаки, составлявшие важную часть гарнизонов, охранявших города и крепости, набирались из свободных людей, не плативших налоги. В мирное время они занимались хозяйственными делами, а при объявлении войны их призывали на службу. Городовые казаки проживали в центральных городах Московского государства. По своему правовому, должностному и имущественному положению они были близки к стрельцам. Им полагалось одинаковое хлебное жалованье [6, с. 201]. Казаки были известны своей службой на конях, что придавало им высокую мобильность и позволяло успешно выполнять сложные боевые задачи. Поступая на службу государству, они приносили с собой боевых коней и полное снаряжение, что обеспечивало им лучшие материальные и земельные условия по сравнению с пехотинцами. Согласно Строельной книге Симбирска, казаки получали земельные наделы: за пятидесятника – 40 четвертей, за десятника – 30 четвертей, а за рядового казака – 20 четвертей, что эквивалентно 20, 45 и 30 десятинам в трёх полях на плодородной земле [9].

Третьим и самым многочисленным компонентом гарнизонов крепостей были служилые инородцы. Термин «служилые инородцы» стал активно использоваться в XVI–XVII веках для обозначения особой группы служилых людей. В эту категорию входили новокрещёные, мурзы и татарские князья – у них были почти такие же права, как у городских детей боярских и дворян. Они имели поместья и вотчины, а в походах получали жалованье по общим правилам. Сюда же относились представители разных народов: мордва,

черемисы и чувашы. В гарнизонах новых крепостей, где служили стрельцы и городовые казаки, было много новопривывших [6, с. 201]. Таким образом, именно эти служилые люди в середине XVII века составляли основу военной мобилизации Московского государства.

Однако служилые люди служили не только на «своей засечной черте», но и направлялись по службе в «горячие точки» страны. Так смета военных сил 1661–1663 годов показывает: что из 27 городов, пригородов и острогов многих служилых людей направляли на Дон. Получилась отдельная армия численностью 6000 человек, включающая в себя детей боярские, дворян, казаков, стрельцов и новокрещёных. Больше 500 человек прислали из Симбирска и Саранска. На Дон ехали и из небольших гарнизонов засечных городков, и из городов на Мещёре. Такое массовое изъятие воинов говорит о серьёзных стратегических причинах, из-за которых пришлось перебрасывать силы [4, с. 32].

Известный историк Я. Е. Водарский, специалист по исторической географии и демографии, отметил, что в начале 1660-х годов гарнизоны Симбирского уезда состоял из 4944 служащих, Казанского – из 4435 служащих и Саранского из 3479 служащих. Таким образом поволжские города сильно отличались по численности служилых людей между собой, но и среди пограничных городов на юго-востоке и по всей Европейской России. К концу 1660-х – началу 1670-х годов Симбирск и окрестности приобрели более важный характер, а после подавления восстания Степана Разина он стал главным среди «новых уездов» области понизовых городов [1, с. 11–12].

В 1681 году после реформы войска Казанского разряда¹ закрепили за городами Керенском (ныне Вадинск в Пензенской области) и Симбирском. Предполагалось, что эти армии вместе с другими южными разрядами создадут оборонительную линию по засечным чертам от Тамбовской области на западе до Симбирской на востоке, которая должна была защищать от набегов крымских татар и их союзников. Войска в этих городах состояли из конных подразделений служилых людей старой службы и отдельных полков нового строя – там были копейщики, рейтары и пехота солдатского строя: под Симбирском служило 8665 человек, из них 2496 – старой службы, а в Керенске армия была больше – 14417 человек, из них 2081 – старой службы. Неизвестно, где сформировали эти армии – в Понизовье или перебросили сюда для усиления охраны юго-восточных границ после войны с Турцией [8, с. 38].

¹ Военно-административный округ (один из разрядов) в России XVII века, входивший в систему Разрядного приказа. Он управлял военными силами на обширной территории Понизовья – в районе Нижнего Поволжья и прилегающих землям

В конце XVII века гарнизоны Симбирской и Карсунской линий в основном стали состоять из стрельцов, так как большинство казаков в конце 1690-х годов перевели в Азов и другие города. Из-за этого гарнизоны перестали быть главной военной силой региона и реже воевали. В некоторых слободах служилых было не больше 50 человек. На каждый километр Карсунской линии приходилось около 10 служилых, а на Симбирской – чуть менее 9, что в полтора раза меньше, чем в 1660-е годы [1, с. 13].

Несмотря на пополнение Симбирского гарнизона новыми частями, из-за частых мобилизаций в конце XVII – начале XVIII веков нельзя точно сказать, сколько военных жило в уезде. После ликвидации стрелецких полков и началом военной реформы Петра I в Симбирском уезде стали проживать солдаты: по списку «старых солдат» их было 1378 человек, а «новоприборных» – 622. Но в 1696 году из Симбирского уезда, где было 25 слобод – Каменная, Ишеевская, Карлинская, Тетюшская, Вельдиватская, Кивацкая, Дозорная, Кодорацкая, Сосновская, Кошелевская, Каменный Брод и другие, – переселили 6245 человек, даже детей (сыновья и дочери солдат (от младенцев до подростков и взрослых сыновей, ещё не принятых на службу), а также внуки, племянники и дети представителей коренных народов, служивших в слободах – то есть все младшие члены семей служилых людей). Служилых людей отправляли строить корабли в Казань.

Однако в 1701 году большую часть солдат (кроме татар и чувашей) отправили в «шведский поход» под началом полковника Ф. Кары. Несмотря на отток служилого населения из Симбирска, оборона уезда не ослабла. Так перепись 1702 года показала: в семьях военных было 2498 недорослей – детей, братьев и других родственников, пригодных к службе. Солдаты «выборного полка» в основном жили в деревнях, а в самом Симбирске их было немного [1, с. 13].

В начале XVIII века, несмотря на новые внешнеполитические задачи, создание новых укрепленных линий на юго-востоке страны продолжилось. Так по смете ратных сил 1704 года, Саранский уезд перестал быть передовым форпостом и стал тыловой территорией под защитой нового Пензенского уезда. Казанский и Симбирский уезды, наоборот, продолжали играть главную роль в охране юго-восточных границ: число воинов там сильно выросло по сравнению с 1660-ми годами – в Казанском уезде стало 9056 человек, в Симбирском – 6236 [1, с. 12].

Таким образом видно, что данные переписи 1702 года и сметы 1704 года сильно расходятся. Такие расхождения можно объяснить тем, что во время переписи большинство обычных служилых людей из гарнизонов Симбирского уезда отправили в Казань строить корабли. Переписчики учитывали только тех, кто остался дома, записывая их в «домех», а про тех, кто временно уехал в Казань, писали «к шмаковому делу». По реестрам Симбирской

приказной палаты в «домех» – Симбирске, Карсуне, их пригородах, слободах и других местах – осталось 2163 казака, стрельца и солдат из Сызрани и Кашпира. В казанской «посылке» находилось 1134 человека [1, с. 12].

Таким образом, анализ гарнизонов Симбирской и Карсунской засечных линий, а также Казань и Саранск выявляет, что их основу составляли представители традиционных служилых сословий. На Симбирской линии служили дворяне и дети боярские, тогда как в Карсунской и Закамской линиях – казаки, стрельцы, пушкарки, а также немногочисленные мурзы и мордва, которых, вероятно, относили к категориям казаков и стрельцов, хотя точные данные об этом отсутствуют в исторических источниках.

Литература

1. Дубман Э. Л. Гарнизоны засечных черт Южного Средневолжья в начале XVIII в. / Э. Л. Дубман, Е. М. Малинкин // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. – 2016. – Т. 22, № 3.1. – С. 9–18
2. Засечная оборонительная система [Электронный ресурс] // *domfis.narod*. – URL: https://domfis.narod.ru/RussianHistory/History2/z_chert.htm (дата обращения: 30.04.2026).
3. История Симбирска [Электронный ресурс] // Официальный сайт муниципального образования «Ульяновский район». – URL: <https://ulyanovsk-r73.gosweb.gosuslugi.ru/o-munitsipalnom-obrazovanii/istoriya/> (дата обращения: 29.04.2026)
4. Малинкин Е. М. Военные силы Понизовья во второй половине 1640-х – начале 1660-х гг. // *Вестник Самарского государственного университета*. – 2013. – № 8/2 (109). – С. 26–34
5. Малинкин Е. М. Проблема развития вооруженных сил в Понизовом Поволжье в конце XVII – начале XVIII в. / Е. М. Малинкин // *Вестник Самарского государственного университета*. – 2012. – № 2/1 (93). – С. 37–41
6. Натаров А. И. Ротация служилых людей в середине XVII века (на примере стрельцов, казаков и служилых инородцев крепостей Симбирск и Корсун) / А. И. Натаров // *Вестник Самарского государственного университета*. – 2011. – Т. 17, № 1. – С. 200–204
7. Натаров А. И. Строевая книга Симбирска 157–158 (1649–1650) гг. (Некоторые замечания) // *Гасырлар авазы – Эхо веков*. 2015. № 1/2. С. 20–24.
8. Рыбочкин А. А. Социальный состав гарнизонов Симбирской и Карсунской засечных черт второй половины XVII века // *Материалы LXXIV молодежной научной конференции*. Самара, 2024. С. 271–273
9. Симбирская Казачья Азбука: Казачество и Симбирский – Ульяновский край с XVII в. до наших дней [Текст] / под ред. Н. В. Липатовой, С. А. Прокопенко. – Ульяновск: Союз краеведов Ульяновской области, 2018.

DOI 10.34660/INF.2026.46.29.049

РАЗВИТИЕ ЗЕМСКОЙ МЕДИЦИНЫ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИЙ

Падиева Милана Исламовна

студент

Ингушский государственный университет

Аннотация. Работа посвящена анализу эволюции земской медицины в Российской империи сквозь призму борьбы с массовыми инфекционными заболеваниями. Оценивается влияние эпидемий холеры, тифа и дифтерии на переход от разъездной системы медицинского обслуживания к стационарной. Особое внимание уделяется формированию санитарной статистики и профилактического направления в деятельности земских врачей, а также их взаимодействию с крестьянским населением.

Ключевые слова: земская медицина, Российская империя, эпидемии, холера, санитария, здравоохранение, сельские лечебницы.

Abstract. The paper analyzes the evolution of Zemstvo medicine in the Russian Empire through the prism of combating mass infectious diseases. The impact of cholera, typhus, and diphtheria epidemics on the transition from a traveling medical service system to a stationary one is evaluated. Special attention is paid to the formation of sanitary statistics and the preventive direction in the activities of Zemstvo doctors, as well as their interaction with the peasant population.

Keywords: zemstvo medicine, Russian Empire, epidemics, cholera, sanitation, public health, rural hospitals.

Введение земских учреждений в 1864 году стало отправной точкой для формирования принципиально новой модели сельского здравоохранения. Дореформенная Россия практически не имела организованной медицинской помощи для крестьянства, а функции Приказов общественного призрения сводились к содержанию скудно финансируемых городских больниц [1, С. 45]. Скудность населения, антисанитария и отсутствие элементарных гигиенических навыков создавали идеальную среду для постоянных вспышек инфекций. Именно эпидемии выступили главным катализатором развития земской медицины, заставив врачей и гласных искать эффективные формы организации врачебного дела на местах.

На первых этапах работы земства столкнулись с колоссальной нехваткой кадров и финансовых средств. Преобладающей формой работы стала разъездная система, при которой врач жил в уездном городе и периодически объезжал закрепленные за ним волости [2, С. 112]. Однако вспышки холеры и сыпного тифа в конце 1860-х годов быстро продемонстрировали полную несостоятельность такого подхода. Врач просто физически не успевал оказать помощь тысячам заболевших, разбросанных по огромной территории. Именно эпидемические волны заставили уезды в спешном порядке строить сельские лечебницы и переходить к более прогрессивной стационарной системе [3, С. 284].

Борьба с инфекциями требовала не только лечения уже заболевших, но и глубинного понимания причин распространения болезней. Это привело к зарождению земской санитарной статистики. Пионеры земской медицины Е. А. Осипов и П. И. Куркин начали систематический сбор данных о заболеваемости и смертности [4, С. 88]. Благодаря их энтузиазму появились первые подробные медико-топографические описания целых губерний. Врачи быстро поняли, что бороться с эпидемиями исключительно терапевтическими методами бесполезно, поэтому фокус внимания постепенно сместился на профилактику и гигиену.

Холерные эпидемии 1892–1893 годов стали серьезнейшим испытанием для всей медицинской системы империи. В этот период земства мобилизовали беспрецедентные ресурсы. Были организованы временные холерные бараки, созданы летучие санитарные отряды, проводилась массовая дезинфекция колодцев и крестьянских жилищ [5, С. 156]. Важнейшим элементом стала просветительская работа. Врачи читали лекции и раздавали брошюры, объясняя населению элементарную важность кипячения воды и мытья рук. Именно в годы холерных бунтов земские врачи проявили невероятное мужество, зачастую рискуя собственной жизнью ради спасения пациентов и предотвращения паники [6, С. 312].

Не менее сложной была ситуация с эпидемиями дифтерии и скарлатины, которые буквально выкашивали детское население целых уездов. Для противодействия этим инфекциям земства начали внедрять жесткую практику изоляции больных и карантинные мероприятия в земских школах. Постепенно в практику вошло широкое применение противодифтерийной сыворотки, что стало настоящим прорывом в радикальном снижении детской смертности [7, С. 190].

Опыт противоэпидемической работы логичным образом привел к созданию института профессиональных санитарных врачей. Первым таким специалистом стал И. И. Моллесон, начавший свою новаторскую деятельность в Пермской губернии [8, С. 54]. Санитарные советы губернских и уездных земств стали главными центрами выработки стратегических решений в области общественного здоровья. Они активно занимались исследованием качества питьевой воды, инспекцией промышленных предприятий и образовательных учреждений, а также строгим контролем за рынками и скотобойнями.

Важно отметить, что земская медицина развивалась в условиях постоянного противостояния с коронной администрацией. Губернаторы часто видели в земских врачах неблагонадежный политический элемент, подозревая их в распространении революционных идей среди крестьян под предлогом проведения противоэпидемических бесед [9, С. 215]. Тем не менее авторитет врачей среди простого народа неуклонно рос, особенно после успешного подавления очагов тяжелых инфекций.

Таким образом, эпидемии сыграли парадоксальную роль в истории отечественного здравоохранения. Выступая в качестве разрушительной стихии, они одновременно обнажали все критические недостатки системы и стимулировали ее ускоренную структурную модернизацию. Земская медицина, отвечая на вызовы инфекционных катастроф, смогла выработать уникальные организационные формы, основанные на принципах бесплатности, общедоступности и профилактической направленности [10, С. 401]. Этот передовой опыт во многом предвосхитил создание единой государственной системы здравоохранения в последующие исторические периоды.

Список литературы

1. Лисицын Ю. П. *История медицины*. Москва – ГЭОТАР-Медиа, 2008.
2. Сорокина Т. С. *История медицины*. Москва – Академия, 2009.
3. Веселовский Б. Б. *История земства за сорок лет. Том I*. Санкт-Петербург – Издательство О. Н. Поповой, 1909.
4. Осипов Е. А., Попов И. В., Куркин П. И. *Русская земская медицина*. Москва – Товарищество печатного дела А. И. Снегиревой, 1899.
5. Фриден Н. *Русские врачи в эпоху реформ и революций*. Москва – Медицина, 1993.
6. Мирский М. Б. *Медицина России X–XX веков*. Москва – РОССПЭН, 2005.
7. Капустин М. Я. *Основные вопросы земской медицины*. Санкт-Петербург – Типография М. М. Стасюлевича, 1889.
8. Игумнов С. Н. *Очерки развития земской медицины в губерниях*. Киев – Наукова думка, 1912.
9. Страшун И. Д. *Русская общественная медицина в период капитализма*. Москва – Медгиз, 1951.
10. Пирогов Н. И. *Труды по профилактической медицине*. Москва – Государственное издательство медицинской литературы, 1956.

РАМЭН КАК ЗЕРКАЛО ПОСЛЕВОЕННОЙ ЯПОНИИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ГАСТРОНОМИЧЕСКУЮ КУЛЬТУРУ¹

Никитина Лидия Владимировна

кандидат культурологии, старший научный сотрудник

Институт стран Азии и Африки, МГУ имени Ломоносова

Аннотация. Статья посвящена культурологическому анализу рамэна как феномена послевоенной японской культуры. Рассматривается происхождение блюда, его связь с китайской гастрономической традицией, а также трансформация рамэна в условиях американской оккупации и продовольственного кризиса после Второй мировой войны. Особое внимание уделяется влиянию урбанизации, индустриализации и глобализации на распространение рамэна в Японии. Анализируется роль уличной торговли, культуры рамэнных заведений и изобретения лапши быстрого приготовления в формировании новой модели повседневного питания японцев. В статье показано, что рамэн является не только гастрономическим продуктом, но и отражением социальных, экономических и культурных изменений японского общества второй половины XX века. Отдельно рассматривается процесс превращения блюда китайского происхождения в один из символов современной японской национальной идентичности.

Ключевые слова: японская кухня, рамэн, гастрономическая культура, послевоенная Япония, культурная идентичность, урбанизация, глобализация, лапша быстрого приготовления, японская культура, повседневность

Abstract. The article is devoted to a cultural analysis of ramen as a phenomenon of postwar Japanese culture. It examines the origins of the dish, its connection with Chinese culinary traditions, and the transformation of ramen during the American

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания МГУ имени М. В. Ломоносова «Теория и практика преподавания иностранных языков», номер ЦИТИС 122041400073–2 и «История и культура стран Востока; межкультурные контакты» номер ЦИТИС 122041300084–9

occupation and the food crisis following World War II. Particular attention is paid to the influence of urbanization, industrialization, and globalization on the spread of ramen in Japan. The study analyzes the role of street food culture, ramen shops, and the invention of instant noodles in shaping new patterns of everyday nutrition among the Japanese population. The article demonstrates that ramen should be viewed not only as a culinary product but also as a reflection of the social, economic, and cultural transformations of Japanese society in the second half of the twentieth century. Special emphasis is placed on the process through which a dish of Chinese origin became one of the symbols of contemporary Japanese national identity.

Keywords: *Japanese cuisine, ramen, food culture, postwar Japan, cultural identity, urbanization, globalization, instant noodles, Japanese culture, everyday life*

Японская кухня в современном мире часто воспринимается как воплощение традиции, эстетики и культурной аутентичности. Однако одно из самых популярных японских блюд – *рамэн* – парадоксальным образом возникло не как символ национальной древности, а как продукт кризиса, модернизации и культурного заимствования. История *рамэна* тесно связана с травматическим опытом послевоенной Японии, американской оккупацией, изменением пищевых привычек населения и трансформацией городской культуры. Именно поэтому *рамэн* представляет особый интерес для культурологического анализа: через историю одного блюда можно проследить социальные и экономические изменения японского общества второй половины XX века.

Сегодня *рамэн* является не просто популярной едой, но и важным элементом японской культурной идентичности. В Токио насчитывается около 5000 специализированных *рамэнных* заведений, а по всей Японии – более 24 000 [2]. При этом первоначально *рамэн* воспринимался как дешёвая пища китайских мигрантов и городской бедноты. Его путь от маргинальной уличной еды до национального гастрономического символа отражает процессы переосмысления японской культуры в условиях глобализации и послевоенного восстановления.

Цель данной статьи – рассмотреть *рамэн* как культурный феномен послевоенной Японии и показать, каким образом история этого блюда отражает изменения японского общества, экономики и национального самосознания.

Китайское происхождение и ранняя история рамэна

Несмотря на современное восприятие *рамэна* как «традиционно японского» блюда, его происхождение связано с китайской гастрономической культурой. Само слово «*рамэн*» происходит от китайского *lamian* – «тянутая лапша» [2]. Первые разновидности лапши подобного типа появились в японских китайских кварталах Йокогамы ещё в конце XIX века.

В начале XX века блюдо называлось *сина-соба* («китайская лапша») или *нанкин-соба*. В 1910 году в токийском районе Асакуса открылся ресторан «Райрайкэн», который считается одним из первых заведений, ориентированных именно на японскую аудиторию [7]. Именно здесь китайская лапша начала адаптироваться под вкусы японских потребителей.

Однако вплоть до Второй мировой войны *рамэн* оставался в значительной степени «чужой» пищей. Он ассоциировался с китайскими мигрантами, рабочими кварталами и дешёвыми уличными заведениями. Как отмечает исследователь Катаржина Цвертка, японская кухня современного периода активно формировалась через взаимодействие с западными и китайскими гастрономическими влияниями, но многие заимствованные блюда первоначально воспринимались как маргинальные [2].

Особенно важно, что *рамэн* появился именно в портовых городах – Йокогаме, Кобэ, Нагасаки, – то есть в пространствах интенсивного культурного обмена. Уже в ранней истории блюда прослеживается связь гастрономии и процессов модернизации Японии.

Послевоенный кризис и «пшеничная революция»

Решающим этапом в истории *рамэна* стала послевоенная эпоха. После капитуляции Японии в 1945 году страна столкнулась с масштабным продовольственным кризисом. Урожай риса оказался худшим за последние десятилетия, а разрушенная экономика не могла обеспечить население продуктами [2].

Американская оккупационная администрация начала массовые поставки дешёвой пшеничной муки в Японию. Это имело не только экономическое, но и культурное значение. Традиционная японская пищевая модель основывалась на рисе как главном символе национальной идентичности. Замещение риса пшеницей означало трансформацию повседневной культуры питания.

С 1948 по 1951 год потребление хлеба в Японии увеличилось более чем в два раза – с 262 121 до 611 784 тонн [2]. Параллельно начала стремительно распространяться лапша на основе пшеничной муки. Именно в этот период *рамэн* становится массовым продуктом. Дополнительную роль сыграла репатриация миллионов японцев из Китая и Маньчжурии после войны. Многие из них были знакомы с китайской кухней и открывали небольшие уличные лавки *ятэй*, продававшие *рамэн* [2]. Эти заведения стали характерной частью послевоенного городского ландшафта.

Важно подчеркнуть, что распространение *рамэна* происходило в условиях теневой экономики. Большинство уличных точек функционировали полулегально, а часть торговли контролировалась криминальными группировками [2]. Таким образом, ранняя культура *рамэна* была тесно связана с послевоенной нестабильностью и выживанием.

Рамэн как еда рабочего класса

В 1950-е годы *рамэн* окончательно закрепляется как повседневная еда городских низов. Его популярность объяснялась несколькими причинами: низкая стоимость, высокая калорийность, быстрота приготовления, доступность ингредиентов. Для быстро урбанизирующейся Японии *рамэн* стал идеальной пищей индустриального общества. Он соответствовал ритму жизни рабочих кварталов и растущего класса офисных служащих. Именно в этот период формируется специфическая культура *рамэнных* заведений. Небольшие шумные *рамэн-я* становятся пространствами демократического общения, где социальные различия временно стираются. В отличие от традиционной высокой японской кухни (*кайсэки*), ориентированной на ритуальность и эстетику, *рамэнная* культура строилась вокруг скорости, практичности и насыщения.

С культурологической точки зрения это чрезвычайно важно. *Рамэн* стал символом новой урбанистической Японии – страны экономического роста, индустриализации и изменения социальных структур.

Изобретение быстрого *рамэна* и начало пищевой глобализации

Ключевым событием в истории японской гастрономии стало создание в 1958 году лапши быстрого приготовления предпринимателем Андо Момотофуку, основателем компании Nissin Foods [3]. Изобретение *Chicken Ramen* (*рамэн с курицей*) радикально изменило не только японскую, но и мировую пищевую культуру. Впервые сложное блюдо превращалось в массовый индустриальный продукт, требующий лишь кипятка.

Позднее компания создала Cup Noodles (лапша в стакане) – формат *рамэна* в одноразовом стакане, который стал глобальным символом японской пищевой индустрии [3]. Исследователи нередко рассматривают растворимый *рамэн* как один из символов позднего капитализма и ускорения повседневной жизни.

Интересно, что в 2000 году в Японии лапша быстрого приготовления была названа «величайшим японским изобретением XX века» [2]. Этот факт показывает, насколько тесно *рамэн* оказался связан с национальной идентичностью.

Региональные разновидности *рамэна* как отражение локальной идентичности

Несмотря на индустриализацию, культура *рамэна* сохранила выраженную региональную специфику. Практически каждая префектура Японии имеет собственный стиль блюда. Наиболее известными являются: *мисо-рамэн* в Саппоро, *тонкоцу-рамэн* в Фукуоке, *сёю-рамэн* в Токио, *сио-рамэн* в Хоккайдо [2]. Эти различия отражают локальные гастрономические традиции и особенности региональной экономики. Например, популярность *мисо-рамэна* на Хоккайдо связана с холодным климатом и необходимостью более сытной пищи.

Регионализация *рамэна* показывает важную особенность японской культуры: даже массовое индустриальное блюдо включается в систему локальной идентичности.

Статистика потребления *рамэна* в современной Японии

Современная статистика демонстрирует огромную роль *рамэна* в японской повседневности. Согласно данным Nippon.com, около 49,6% японцев едят *рамэн* как минимум один раз в месяц [11]. Особенно популярно блюдо среди мужчин старше 50 лет: более 60% представителей этой группы регулярно посещают *рамэнные* [11].

Дополнительные показатели свидетельствуют о масштабах феномена: более 24 000 *рамэнных* заведений по всей стране; около 5000 *рамэнных* в одном только Токио; Япония остаётся одним из мировых лидеров по потреблению лапши быстрого приготовления. При этом *рамэн* давно перестал быть исключительно дешёвой едой. В 2015 году токийский ресторан «Цута» («Tsuta») получил звезду Мишлен – впервые в истории *рамэн*-заведение было признано высокой гастрономией [2]. Это событие символически завершило трансформацию *рамэна*: из пищи бедняков он превратился в объект культурного престижа.

***Рамэн* и японская национальная идентичность**

Особый интерес представляет то, каким образом блюдо китайского происхождения стало восприниматься как символ японской культуры. Этот процесс связан с более широкими механизмами культурной адаптации в Японии. Японская культура исторически строилась не на изоляции, а на способности перерабатывать внешние влияния и превращать их в элементы собственной традиции.

Рамэн прошёл именно такой путь. Будучи первоначально «чужой» пищей, он постепенно подвергся локализации, регионализации и эстетизации. В результате возник феномен, который сегодня воспринимается как неотъемлемая часть японской идентичности.

По сути, история *рамэна* показывает, что современная японская культура во многом является продуктом гибридности и культурного синтеза.

Глобализация *рамэна*

Начиная с 1980-х годов *рамэн* становится глобальным культурным брендом Японии. Японские сети *рамэнных* открываются в США, Европе и странах Азии, а сам *рамэн* превращается в один из главных экспортируемых образов японской кухни [12].

При этом за пределами Японии блюдо часто подвергается новой адаптации. Возникают веганские версии, фьюжн-варианты и локальные интерпретации. Таким образом, *рамэн* продолжает выполнять ту же функцию, что и в начале XX века: он остаётся продуктом культурного обмена и трансформации.

Заключение

История *рамэна* демонстрирует, что гастрономия может выступать важным инструментом анализа общества и культуры. *Рамэн* является не просто популярным блюдом, а своеобразным отражением послевоенной истории Японии. Его распространение связано с американской оккупацией, продовольственным кризисом, урбанизацией, индустриализацией, изменением социальных структур, глобализацией японской культуры.

Особенно показательно, что блюдо китайского происхождения стало восприниматься как один из главных символов японской национальной идентичности. Этот процесс отражает способность японской культуры адаптировать внешние влияния и включать их в собственную традицию.

Сегодня *рамэн* одновременно остаётся повседневной едой миллионов японцев и объектом высокой гастрономии. В этом двойственном статусе особенно ярко проявляется специфика современной японской культуры, сочетающей массовость, локальность, коммерциализацию и эстетизацию.

Список литературы

1. Solt G. *The Untold History of Ramen: How Political Crisis in Japan Spawned a Global Food Craze*. Berkeley: University of California Press, 2014.
2. Ramen // Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Ramen?utm_source (дата обращения: 13.05.2026).
3. Nissin Foods Holdings. *Official Website*. URL: https://www.nissin.com/en_jp/?utm_source (дата обращения: 13.05.2026).
4. Cwiertka K. *Modern Japanese Cuisine: Food, Power and National Identity*. London: Reaktion Books, 2006.
5. Griffiths O. *Need, Greed, and Protest in Japan's Black Market, 1938–1949* // *Journal of Social History*. 2018.
6. Еда для души – рамен // Посольство Японии в России. URL: https://www.ru.emb-japan.go.jp/MAGAZINE/MAGAZINE_23/2021_AUTUMN_18_19_ramen.pdf?utm_source (дата обращения: 13.05.2026).
7. Tofugu. *The Social History of Ramen*. URL: https://www.tofugu.com/japan/history-of-ramen/?utm_source (дата обращения: 13.05.2026).
8. Nippon.com. *A Love of Ramen Unites Japanese of All Generations*. URL: https://www.nippon.com/en/japan-data/h02466/?utm_source (дата обращения: 13.05.2026).
9. *Japanese Ramen and Its Global Expansion* // Government of Japan. URL: https://www.gov-online.go.jp/en/assets/HIGHLIGHTING%20Japan%20November%202024%20PDF.pdf?utm_source (дата обращения: 13.05.2026).

DOI 10.34660/INF.2026.47.29.096

УДК 72.035.3

ЛЕКАЛЬНЫЙ КИРПИЧ КАК СРЕДСТВО НЕОГОТИЧЕСКОЙ СТИЛИЗАЦИИ В АРХИТЕКТУРЕ НИЖНЕГО ДОНА И ПРИАЗОВЬЯ РУБЕЖА XIX–XX ВВ.

Пнев Алексей Борисович

бакалавр, магистрант

Донской государственный технический университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются пластические возможности лекального кирпича в неоготической эклектике городов Нижнего Дона и Приазовья конца XIX – начала XX вв. На основе натурных обследований сохранившихся памятников и анализа архивных фотоматериалов утраченных объектов выделены и систематизированы основные декоративные приемы, реализованные средствами фигурной кирпичной кладки, для каждого приема приведены технологические особенности исполнения и конкретные примеры из архитектуры Ростова-на-Дону, Таганрога и Новочеркасска для анализа самобытной региональной системы «южной готики»

Ключевые слова: кирпичный стиль; лекальный кирпич; неоготика; пластический декор; историзм.

Abstract. The article examines the plastic possibilities of patterned brick in Neo-Gothic eclecticism in the cities of the Lower Don and the Azov region at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries. Based on field surveys of surviving monuments and analysis of archival photographic materials of lost objects, the main decorative techniques implemented using shaped brickwork have been identified and systematized. For each technique, the technological features of execution and specific examples from the architecture of Rostov-on-Don, Taganrog and Novochoerkassk are provided, in order to analyse the distinctive regional system of “Southern Gothic”.

Key words: brick style; shaped brick; gothic revival; plastic decor; historicism.

Во второй половине XIX- начале XX вв. в архитектурной практике Российской империи господствовал историзм (эkleктика) – новый творческий метод, предполагавший поиск выразительных инструментов посредством свободного синтеза форм, заимствованных из различных историко-архитектурных направлений [4], одновременно с этим на территориях стремительно развивающихся городов, торгово-промышленных и административных центров в том числе и в городах нижнего Дона и Приазовья, возникает потребность в массовом гражданском и культовом строительстве, связанная с резким масштабированием промышленного производства, притоком рабочих и интеллигенции, формированием крупных этического-религиозных общин. В совокупности характерные рассматриваемому периоду социально-экономические процессы, активный культурный обмен и новые производственные возможности промышленной революции дали старт процессу поиска новых архитектурных приемов и средств, соответствующих новому времени, и именно таким экономичным и выразительным приемом стало применение пластического тектонического декора с использованием лекального кирпича – сформировался «кирпичный стиль». В рамках кирпичного стиля многие аутентичные исторические декоративные элементы подверглись упрощению и стилизации; лекальный кирпич позволил гармонично синтезировать рационализированные узнаваемые формы в единую тектоническую фасадную композицию, при этом напрямую связывая декор и конструктив здания [2].

Одним из наиболее выразительных направлений, в котором эти возможности реализовывались, стала неоготическая архитектура – обращение к готическому западному наследию хоть и было чуждым историческому контексту Российской империи, однако получило широкое распространение именно как инструмент создания узнаваемого романтического готического образа [3]. К моменту своего распространения на Нижнем Дону и в Приазовье неоготика подверглась серьезной трансформации: зародившись в Западной Европе как романтическое возрождение средневековых архитектурных традиций, она затем была воспринята в Москве и Санкт-Петербурге, где подверглась существенному переосмыслению в рамках «русской готики» [3], и, наконец, столкновение с локальным архитектурно-историческим контекстом юга России с доминированием православного храмостроения, купеческого вкуса, влиянием многонациональных диаспор. В результате сложилась самобытная региональная система пластических приемов – «южная готика» – где узнаваемые готические мотивы соседствуют с элементами неоренессанса, неоклассицизма и даже с неорусскими мотивами, а лекальный кирпич становится универсальным инструментом их воплощения.

Цель исследования – систематизировать основные пластические приемы, реализованные средствами лекального кирпича в неоготическом декоре

гражданской и культовой архитектуры городов Нижнего Дона и Приазовья конца XIX – начала XX века и представить их в виде единой структуры, «словаря форм».

Методология исследования основана на сочетании историко-архитектурного и морфологического анализа: в работе использованы материалы натурного обследования сохранившихся памятников, анализ архивных фотографий утраченных объектов, а также сравнительный метод, позволяющий выявить устойчивые типы декоративных элементов. Ниже эти элементы и декоративные приемы сгруппированы по типам и систематизированы в виде словаря форм.

Одним из самых устойчивых неоготических элементов стал перспективный (ступенчатый) архиволь – этот прием напрямую воспроизводит готическую логику углубления арки за счет нескольких концентрических рядов кладки, создающих эффект глубины и графичную пластику с богатой светотеневой игрой [4]. В кирпичной версии неоготического декора, характерной для региона, этот элемент кардинально рационализирован: каждый последующий ряд выкладывается из клинчатого лекального кирпича с шагом 4–8 сантиметров вглубь и вбок, образуя от двух до пяти уступов [7]. Самый распространенный тип – трех-пятиступенчатый архивольт – как наиболее близкий к аутентичному готическому образу чаще всего применяется в культовых католических и лютеранских зданиях: Евангелическо-лютеранская кирха (Ростов-на-Дону, 1888 г., арх. Н. М. Соколов), Лютеранская кирха в Таганроге (1864 г.) и в Новочеркасске (1898 г.) [5]. В гражданском строительстве, в первую очередь в массовом строительстве доходных домов и особняков, характерно использование более упрощенного двух-трехступенчатого варианта (доходные дома Степаненко (1893), Егоровых (1887), Дьяковых (1894)), более сложные же версии, комбинированные с импостами или пилястрами, гибридные и дополненные зубчатыми завершениями, встречаются в облике общественных зданий и некоторых особняков и загородных домов: Коммерческое училище, 1902–1905 гг., Ростов-на-Дону), замок Лакиера (1861), дом Зворыкина (1914), дом Лаща (1910–1917 гг.) [6].

Важным элементом эклектичной декоративной программы зданий рассматриваемого периода является оформление венчающего карниза, и наиболее распространенным приемом в русле неоготического декора является зубчатый фриз. Этот мотив, заимствованный неоготикой из романской и классической архитектуры, визуальнo призван имитировать машикули средневековых крепостей и дополнять ритм фасада, усложнять пластический декор [8]. В южнороссийской практике для создания кирпичного зубчатого фриза торцевой лекальный кирпич укладывается на ребро или с небольшим выносом, образуя регулярный ряд зубцов, при этом такой фриз зачастую комбинируется с дентикулами или со ступенчатым профилем венчающего карниза. Выразительность

элемента ярко проявляется в облике дома братьев Мартын (1893 г., Ростов-на-Дону, арх. Н. М. Соколов), где он подчеркивает готический силуэт угловой башни, а так же в доходном доме Егоровых (1887 г., Ростов-на-Дону), торговых рядах в Азове (1900–1911 гг.) и в поздних примерах неоготической жилой кирпичной архитектуры работы С. И. Гущина в Таганроге (1900-е гг.).

Мотив аркатурно-колончатого пояса, активно применявшийся в российской эклектике и так же встречающийся в средневековой аутентичной готике, в рамках проявления неоготических реминисценций выполнялся из лекального кирпича: колончатые консоли и импосты выкладывались профилированных элементов, а сами арки – из клинчатого кирпича. Арки пояса зачастую получали стрельчатое или килевидное завершение, что сразу отсылает к неоготическим средневековым прототипам. В трактовке Н. М. Соколова этот мотив зачастую представляется двухъярусным с массивными трехчетвертными колоннами, подчеркивает ритм фасадов и вертикальную динамику [9]. В регионе аркатурно-колончатый пояс как часть кирпичной неоготической программы встречается в облике церкви Иверской Божьей Матери (1905–1908 гг., Ростов-на-Дону, арх. Н. М. Соколов), Коммерческого училища (1902–1905 гг.), в Кирилло-Мефодиевском училище (1984 г.).

Вертикальная динамика фасадной композиции также зачастую подчеркивается за счет использования рустованных, расчленяющих стену на узкие вертикальные поля, лопаток или пилястр характерной формы, имитирующей готический контрфорс. В кирпичном варианте лопатка формируется из углового и профилированного лекального кирпича, уложенного с постепенным выносом рядов, что дает эффект рустовки и пластически усиливает простенок, кроме того в некоторых вариациях нижняя часть лопаток усилена за счет выпирающей геометризированной базы, что еще более ярко отсылает к готическим прототипам (Приходское начальное училище при Евангелическо-лютеранской кирхе (1898 г.)). Вертикальное членение фасада лопатками в различных вариациях очень часто встречается и в культовых сооружениях (синагога ремесленников (1901 г.), лютеранская кирха в Новочеркасске (1898 г.), церковь Иверской Божьей матери (1905–1908 гг.)), и в жилой архитектуре (доходные дома Степаненко, Егоровых, Дьяковых, дом братьев Мартын (1893 г.), доходный дом Родоуполоса (1911 г.), дом архитектора С. И. Гущина в Таганроге (1910-е гг.), и в облике общественных зданий (Коммерческое училище (1902–1905 гг.), Николаевская городская больница (1890 г.), контора Н. А. Панина (1880-е гг.) и др.).

Важную роль в формировании романтического готического образа в силуэте зданий является ступенчатый фронтон (щипец, вимперг) [1], который выкладывается и лекального кирпича с постепенным уменьшением рядов кверху, часто с зубчатым или сухарным профилем: каждый ряд формировался из клинчатого кирпича, что позволяло добиться точной ступенчатой геометрии

[7]. Самый яркий пример – дом братьев Мартын (1893 г.), где ступенчатый щипец венчает угловую башню, формируя вертикально развитый по высоте силуэт. Тот же прием встречается в домах архитектора Гущина в Таганроге (1990-е гг.), в доходном доме Дьяковых (1894 г.) и в коммерческом клубе в Миллерово (1897 г.) [6].

Зачастую щипцы и углы ризалитов дополнительно акцентируются небольшими декоративными башенками-пинклями. В общемировой неоготической практике пинакли утратили свою конструктивную функцию, в их изготовлении применяли промышленные материалы и вписывали их в декоративную композицию фасадов для завершения вертикалей. В кирпичной южной неоготике облик пинаклей был упрощен и стилизован; здесь элемент формировался из торцевого и углового лекального кирпича, как правило, ступенчатой кладкой с постепенным выносом рядов, однако существуют и более упрощенные вариации. Технология изготовления включала формование в металлических шаблонах и шлифовку для получения острых точных граней [7]. Пинкали встречаются в замке Лакиера (1861 г.), где они усиливают средневековый «рыцарский» силуэт здания, в доходном доме Дьяковых (1894 г.), в Коммерческом училище (1902–1905 гг.) и во многих жилых постройках Н. М. Соколова позднего периода неоготической эклектики (1890–1910 гг.).

Наряду с перечисленными декоративными элементами важную роль в создании готического образа играли оконные розы и квадрифолии – мотивы, восходящие к ажурному массверку средневековых соборов, которые в кирпичной южной готике представляют собой радиальные элементы в 4–8 рядов, образующие геометrizированный рисунок в тимпане фронтона или в переплетах окон [5]. Яркие примеры – «розы» в оконных переплетах Коммерческого училища (1902–1905 гг.) и круглое окно в тимпане фронтона лютеранской кирхи в Новочеркасске (1898 г.) [6].

Наконец, мелкий геометрический орнамент – ромбы, зигзаги, поребрик – фон кирпичной пластики, упрощенная интерпретация готического ажурного декора, перенесенная в пластический кирпичный декор [8]. Такой орнамент, зачастую с использованием оштукатуренных белых вставок, контрастирующих с краснокирпичными поверхностями, активно используется в торговых рядах в Азове (1900–1911 гг.), в доходных домах Егоровых, Васильева, в фасадах Николаевской больницы и многих других жилых зданиях эклектического периода, где он служил фоновым заполнением между крупными вертикальными элементами [9].

Выявленные приемы составляют устойчивую типологию, обращение к которой явно прослеживается в ходе анализа облика объектов кирпичной неоготической архитектуры Нижнего Дона и Приазовья. Лекальный кирпич представляется не как технически и экономически оправданный компромисс, а как полноценный

художественный инструмент, позволявший архитекторам создавать выразительный неоготический рационализированный декор. Представленная систематизация необходима как для анализа утраченных объектов, так и для атрибуции архитектурных памятников региона и их последующей реставрации.

Литература

1. Финошенкова Д. В. Архитектурная эклектика в зеркале отечественной культуры «золотого» и «серебряного» веков // *Известия Ростовского государственного строительного университета*. 2015. № 19. С. 173–177.
2. Орехов А. Н. Кирпичный «стиль» в архитектуре театральных зданий Ростова-на-Дону // С. 1–11.
3. Хачатуров С. В. Готический вкус в русской художественной культуре XVIII века – МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1998. – С. 1–24
4. Петрусенко Ю. В. Лечебные учреждения в творчестве архитектора Николая Матвеевича Соколова // *Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова*. 2020. № 2. С. 72–84
5. Людмирская А. В. Архитектура Эстляндской губернии – источник вдохновения и основа творческого метода Н. М. Соколова // *Научный журнал КубГАУ*. 2016. № 120 (06).
6. Людмирская А. В. Неоготика в архитектуре Области Войска Донского: научный доклад об основных результатах научно-квалификационной работы (диссертации). Ростов н/Д: ДГТУ, 2020. 29 с.
7. Инчик В. В. «Кирпичный стиль» и получение лицевого кирпича в Санкт-Петербургской губернии в XIX веке // *Вестник гражданских инженеров*. 2018. № 5 (70). С. 117–122. DOI: 10.23968/1999-5571-2018-15-5-117-122.
8. Хачатуров С. В. Готический вкус в русской художественной культуре XVIII века. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. 312 с
9. Кишикина Е. М. Вариации на тему аркатурно-колончатого пояса в декоре фасадов доходных домов Ростова-на-Дону конца XIX века // *Архитектон: известия вузов*. 2020. № 4 (72). С. 280–284.

ШКОЛЬНАЯ ФОРМА В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Бекмуратова Акмарал Байузаккызы

магистрант

Казахская национальная академия искусств имени Темирбека

Жургенова,

г. Алматы, Республика Казахстан

Володева Наталья Александровна

кандидат искусствоведения, доцент

Казахская национальная академия искусств имени Темирбека

Жургенова,

г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация: В статье рассматриваются историко-теоретические предпосылки формирования, становления и развития школьной формы в Республике Казахстан в контексте опыта мирового образовательного пространства. Анализируются функции школьной формы, её роль в образовательной среде, а также влияние социокультурных и художественно-проектных факторов на развитие школьной формы. Особое внимание уделяется современным требованиям к школьной форме, установленным в Республике Казахстан нормативными актами, и сравнительному анализу отечественного и зарубежного опыта. Определено текущее состояние, проблемы и перспективы развития художественного проектирования и производства школьной формы для казахстанского потребителя.

Ключевые слова: школьная форма, дизайн костюма, нормативные документы, образование, социальный контекст, воспитательная функция, стандарты, Республика Казахстан.

Школьная форма представляет собой унифицированный вариант одежды для обучающихся средних учебных заведений, предназначенной для обязательного ношения во время учебного процесса и связанных с ним мероприятий. Функции школьной формы чрезвычайно разнообразны и не ограничиваются приведением внешнего вида учащегося к единому стандарту. Вопросы

соответствия современной школьной формы предпочтениям и запросам обучающихся, их родителей и самих учебных заведений на сегодняшний день чрезвычайно актуальны и неизменно являются причиной оживленных общественных дискуссий. Во многом это обусловлено имеющимися противоречиями между художественно-эстетическими, эргономическими и экономическими характеристиками школьной формы и представлениями отечественного потребителя о том, как она должна выглядеть и что собой представлять.

Понимание феномена школьной формы и ее роли в учебно-воспитательном процессе в Казахстане невозможно без рассмотрения зарубежных и локальных исторических практик. Ношение школьной формы имеет многовековую историю. Первыми примерами, с которыми мы сталкиваемся, являются образцы единообразной одежды у студентов средневековой Великобритании, затем – и других европейских стран. В итоге школьная форма стала одной из самых устойчивых составляющих образовательной культуры, сохранившихся в большинстве стран.

Так, начиная с XIV века студенты Оксфорда были обязаны носить одинаковые мантии на все университетские церемонии, чтобы демонстрировать единство и общность их сообщества. Мантии дифференцировались по длине в зависимости от полученной ученой степени. Позднее, в 1552 г., благотворительная школа "Christ's Hospital" ввела характерный синий костюм и желтые чулки. В школе учились дети из малообеспеченных семей и сироты, для которых и придумали единую форму в тюдоровском стиле – синий длинный сюртук (пальто) с поясом, желтые (шафрановые) носки до колен, ставшие отличительной чертой всего образа, для девочек – юбки-плиссе того же цвета. Согласно одной из версий, выбор синего и желтого цвета основывался на недорогой стоимости этих красителей. Подкладка сюртука также была желтого цвета, как и чулки. На пуговицах пальто был изображен основатель школы, Эдуард VI. Ученики старших классов отличались большими серебряными пуговицами и бархатными манжетами [1]. Единственным элементом, вносившим разнообразие, была обувь, которую каждый выбирал индивидуально. По официальным данным униформа школы "Christ's Hospital" практически не изменилась более чем за 470 лет и по сей день выдается бесплатно. Несколько лет назад руководством школы был проведен опрос среди учащихся об отказе от старинной формы, но большинство респондентов ответили отрицательно, что подтвердило ее престиж и высокие эстетические качества.

Другим ярким примером является унифицированная одежда учащихся религиозных учебных заведений Западной Европы XVII–XVIII века, имеющая непосредственную взаимосвязь с одеждой различных монашеских орденов. В частности, сюда можно отнести костюмы учеников иезуитских коллегий, полностью продуманные – от строгой черной сутаны до обуви, чулок и даже

носовых платков. Как показывает в своем исследовании А. Караоулс [2], школьная форма изначально возникла в церковных и монастырских школах Средневековья. Она символизировала подчиненное положение обучающегося и его включение в иерархическую систему, отказ от индивидуальности, а также отделение школьного пространства от повседневной жизни.

Отдельного внимания заслуживает форма мальчиков и юношей – воспитанников военных учебных заведений, среди которых – Военные кадетские корпуса (Российская Империя, 1730-е гг.), прусские гимназии (Германия, первая половина XIX в.).

В публичных (общественных) школах Великобритании в середине XIX в. (Харроу, Рагби, Винчестер) сложились устойчивые традиции формы, отличавшейся интересными особенностями (полосатые галстуки, блейзеры корпоративных цветов, соломенные шляпки-канотье) [3].

Интересен также опыт Японии. В 1880-е годы, после реформы Мэйдзи, были введены мундиры европейского образца для мальчиков (гакуран) и матросские костюмы (сэйлор-фуку) для девочек, ставшие впоследствии узнаваемыми атрибутами японской школьной культуры [4].

Один из первых и наиболее ярких примеров женской формы – одежда учениц школы для сирот из благородных семей Сен-Сир, основанной маркизой де Ментенон (1684 г.) – скромные коричневые платья, скроенные по актуальной моде. Эти платья имели любопытную деталь – цветные ленты, бывшие маркером возраста – красные (7–10 лет), зелёные (11–14 лет), жёлтые (15–16 лет), голубые (17–20 лет). Самые старшие девушки, которые помогали воспитательницам, носили чёрные ленты. Такой пример возрастной дифференциации представляется актуальным и на сегодняшний день. Свообразием отличалась униформа российского Смольного института благородных девиц. Она также имела цветовую дифференциацию по возрасту: кофейные платья с белыми передниками – у младших учениц, синие – у средних классов, белые платья с зелёными фартуками – у старших и, наконец, у пепиньерок – тех, кто оставался после окончания основного курса с целью стать классной дамой – серые наряды.

С открытием в 1811 году Царскосельского лицея в России появляется собственно школьная форма для мальчиков в нынешнем ее понимании. Парадная форма шилась по военному образцу и включала мундир из синего сукна с красным воротником, расшитым серебряными нитками, и белые облегающие панталоны, поверх которых надевали высокие черные сапоги. В 1834 году согласно "Положению о гражданских мундирах" была введена единая форма для российских мужских гимназий: мундир из темно-зеленого, затем – синего сукна с воротником-стойкой, с застежкой на пуговицы, ремень с пряжкой и фуражка с кокардой. Школьная форма для девочек возникла гораздо позднее, с открытием в Киеве в 1860 году первой гимназии для женщин. Именно

форма, разработанная для этого учебного заведения, послужила основой для формы гимназий, основанных позднее. Она представляла собой длинное темно-коричневое платье в сочетании с практичным черным фартуком, позднее – с нарядным белым, отделанным оборками, белоснежными манжетами и воротниками, порой – кружевными, короткими белыми пелеринами. Форма лифа и рукава менялась в зависимости от моды. Унифицированная одежда была также предусмотрена и для преподавателей, что является интересным историческим прецедентом в связи с ведущейся в современном казахстанском обществе дискуссии о возможности введения униформы для школьных учителей. Именно одежда российских гимназистов и курсантов стала основой советской школьной формы, из которой, в свою очередь, эволюционировала современная казахстанская.

В 1914 году обязательное ношение формы гимназистами было упразднено в связи с финансовыми трудностями, порожденными Первой мировой войной, а после 1917 года – в связи с тем, что форма считалась буржуазным пережитком. Лишь в 1948 году был принят указ о введении единой школьной формы в СССР – коричневое платье с фартуком у девочек (пробором которого послужило платье гимназисток, сильно укороченное), дополненное белыми манжетами и воротником. Костюм мальчиков был скроен по военному образцу и включал серо-синюю гимнастерку с отложным воротником, с планкой на груди, фуражку и ремень. Позднее, в 1962 году, гимнастерку заменили на пиджак, а затем, в 1972 году – на укороченную куртку с накладными клапанами карманов, вывели из обращения фуражку. Костюм дополнялся коммунистической атрибутикой – значками и галстуками, которые также несли возрастную маркировку (младшая, средняя, старшая школа). В 1980-е годы в гардеробе школьников, помимо платья, появляются юбки с жилетами и сарафаны (для старшеклассниц) [5]. Эргономические качества школьной формы СССР последних десятилетий были сомнительными. Платья из полушерстяной или даже синтетической материи были некомфортными и неподходящими для жаркой или холодной погоды, грубый материал колот кожу и натирал локти, наличие полиэстера в более дешевых моделях не обеспечивало нормальной вентиляции и впитывания пота.

Первые примеры использования формы для обучающихся в Казахстане относятся к XIX веку – это форма гимназий, лицеев, прочих учебных заведений, по существу, ничем не отличавшаяся от формы того же периода в России. Аналогичная ситуация наблюдалась и в отношении школьной формы времен Советского Союза, с тем лишь уточнением, что эта форма была унифицирована на всей территории страны, шилась по единым лекалам и в соответствии с едиными ГОСТами и отличалась лишь отделкой (воротник и манжеты) и фартуками для девочек. Подробно идеологическая составляющая школьной

повседневности в СССР рассмотрена в статье Бимолдановой А. А., Бекмагамбетовой М. Ж., Бекмагамбетова Р. К. [6].

После обретения Казахстаном статуса независимого государства, в 1990-е годы, более чем на десятилетие школьная форма вышла из повсеместного обращения, однако позднее общество вновь пришло к пониманию того, что школьная форма является важным компонентом учебного процесса, способствующим его успешной реализации, а также обеспечивающим формирование личности.

Важнейшую роль, как и в дизайне других видов детской и подростковой одежды, в проектировании школьной формы играют эргономическая, обеспечивающая удобство и комфорт, и санитарно-гигиеническая функции. Форма должна быть подходящей для использования во время активности различных видов, а также в разные времена года. Это гарантирует обеспечение нормального функционирования всех структурных компонентов учебно-воспитательного процесса в течение всего времени обучения. Кроме того, единообразие внешнего вида обучающихся обеспечивает поддержание общей дисциплины и порядка. Также ношение школьной формы направлено на формирование у общественности имиджа учебного заведения, его узнаваемости и признания в позитивном ключе.

Одной из важных функций школьной формы является устранение различий между обучающимися из различных социальных слоев, что способствует формированию успешного взаимного взаимодействия и сотрудничества учеников, отсутствию дискриминации. Вместе с тем предполагается ее стратификация по различным возрастным группам и половому признаку.

Школьная форма, выполненная, как правило, в классическом стиле и отличающаяся лаконизмом и выверенностью дизайна, призвана развивать у детей эстетический вкус и представления о хорошем стиле в одежде, однако это происходит не всегда, так как не все образцы школьной формы отличаются достаточными эстетическими и проектными качествами. В связи с этим необходимо отметить, что при разработке дизайна школьной формы следует уделять особое внимание ее эстетическим свойствам и соответствию определенным модным трендам. Особенно показателен опыт японских школ, форма которых является эталонной в плане сочетания внешней привлекательности, функциональности и удобства, в том числе – и для самих детей, которые рассматривают ношение такой формы не как обязанность, а как привилегию. Такого результата можно добиться лишь путем привлечения профессиональных дизайнеров, а также тщательной работы всех заинтересованных сторон: администрации учебного заведения, родителей и самих учеников. Это приводит к выводу о необходимости тщательного предпроектного исследования, анализа трендов и тенденций (в том числе в глобальном масштабе, с учетом опыта зарубежных учебных заведений).

Художественное проектирование школьной формы представляет собой сложный процесс, объединяющий функциональные, эстетические, эргономические и социокультурные аспекты. Современная школьная форма рассматривается не только как элемент дисциплины и идентификации учащихся, но и как часть культуры образовательной среды. При проектировании школьной формы учитываются возрастные особенности обучающихся, климатические условия, требования эргономики и гигиены, а также психологические особенности восприятия цвета и формы. Немаловажную роль играет выбор материалов, обеспечивающий комфорт, износостойкость и безопасность в процессе ежедневного использования.

С художественной точки зрения школьная форма должна сочетать элементы классического стиля и современные тенденции дизайна. Гармоничное цветовое решение, пропорциональность силуэта, лаконичность декоративных элементов и соответствие эстетическим нормам образовательной среды способствуют формированию визуальной культуры учащихся. В условиях глобализации возрастает значение национально-культурных особенностей в проектировании школьной формы. Элементы традиционной культуры могут быть интегрированы в современную одежду, что позволяет сохранять культурную идентичность и формировать уважение к национальным ценностям.

Согласно Приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан от 14 января 2016 года № 26 были утверждены единые общие требования к внешнему виду ученика [7]. Было введено понятие "обязательной формы", причем каждая школа в рамках этих требований разрабатывала собственный дизайн, соответствующий светскому характеру обучения. Согласно регламенту, фасон обязательной школьной формы выдерживается в классическом стиле, с соблюдением единой колористической гаммы, с допущением смешения не более трех цветов – спокойных, не вызывающих. Форма подразделяется на повседневную, парадную и спортивную. Также учитываются возрастные особенности обучающихся. Обязательная форма для мальчиков включает: пиджак, жилет, брюки свободного кроя, парадную рубашку, повседневную рубашку, либо рубашку поло или тенниску. На зимний период – трикотажный пуловер, кардиган на пуговицах или замке, жилет, водолазку. Ассортимент одежды для девочек включает также юбку определенной длины (утверждается учебной организацией и родительским комитетом), сарафан на зимний период. Спортивная форма, вне зависимости от пола ученика, состоит из спортивных брюк и футболки.

Значительное внимание обращают на качество материалов. Желательно использовать полушерстяные и хлопковые ткани с высокой износостойкостью, антибактериальными и антимикробными свойствами. Строго запрещено включать элементы религиозной принадлежности в форменную одежду,

но допустимо размещение отличительных знаков учебной организации в виде шевронов, эмблемы или нашивок.

На сегодняшний день большинство казахстанских школ придерживаются прежних стандартов. Также школами практикуется предоставление родителям списка рекомендованных магазинов, где можно приобрести форму. Некоторые школы даже делают шевроны с логотипами учебного заведения, чтобы ученики ощущали себя частью единого коллектива.

В 2022–2023 гг. вносились корректировки в требования – такие, как отмена обязательного ношения белой рубашки и школьного галстука (приказ № 534 от 30.12.2022, вступил в силу 10.01.2023).

Далее в таблице 1 приведена хронология функционирования и трансформации школьной формы в Казахстане со времен СССР.

Таблица 1. Хронология функционирования и трансформации школьной формы в Казахстане

Год/ Период	Событие/документ	Ключевые особенности и комментарии
до 1918	Российская империя – гимназическая форма (по сословиям)	Форма преимущественно военная, существовали классы по возрастам, но широкого распрот. нет.
1918	Декрет СНК СССР «Об единой школе»	Школьная форма отменяется как «наследие царизма».
1949	СССР – введение школьной формы (постановления ЦК и СМ)	Установлена единая форма: для мальчиков – серые гимнастерки и фуражка, для девочек – коричневое платье с фартуками. Введены пионерский галстук и комсомольская атрибутика.
1954–62	СССР – «коричневая» форма; 1962 г. – изменение фасона	Форма для девочек – коричневое платье с чёрным/белым фартуком (1954-1962 гг.); в 1962 г. мальчики переведены на костюмы без гимнастерок.
1973	СССР – новая синяя форма для мальчиков	Введён тёмно-синий костюм с эмблемой (мальчики). Форма девочек осталась прежней.
1985–1988	СССР – либерализация (перестройка)	Старшеклассникам разрешили носить штаны/юбки без фартука, в 1988 г. в порядке эксперимента допущен отказ от обязательной формы.
1991–2002	Казахстан – «свободная форма»	После независимости единая форма не вводилась. Школы рекомендовали «белый верх – тёмный низ»; соблюдение стилистики зависело от региона и возможностей родителей.

Год/ Период	Событие/документ	Ключевые особенности и комментарии
2003– 2015	Казахстан – введение школьной формы в школах (поэтапно)	Каждая школа самостоятельно устанавливает свой комплект (пиджак, брюки/юбка, жилет, рубашка и др.). Государство лишь утвердило общие требования (2016 г.).
2016	РК – приказ МО № 26 (14.01.2016)	Утверждены «Требования к обязательной школьной форме» (введены в действие с 8.03.2016 г.). Форма по-прежнему выбирается школой (при согласовании с родителями), но в рамках единых критериев.
2022	РК – проект поправок к требованиям (06.2022)	Предложены уточнения: классический стиль, не более трёх цветов, отдельно – парадная/будничная/спортивная форма. Сохраняется светский характер (запрет религиозных элементов).
2023	РК – приказ МО № 534 (30.12.2022)	Исключены обязательные парадная белая рубашка и галстук для всех учеников. В форму официально добавлены трикотажный кардиган, жилет, «бомбер» и др. (приказ вступил в силу с 10.01.2023 г.).

В ходе анализа законодательных актов и нормативной документации установлено, что формирование нормативной базы в Республике Казахстан носило поэтапный и эволюционный характер. Приказ № 26 от 14 января 2016 года был призван устранить значительные региональные и институциональные расхождения в подходе к выбору школьной формы. До его принятия регулирование осуществлялось на уровне отдельных учебных заведений без единых стандартов, а в определенный период времени (1990-е годы) школьная форма отсутствовала вообще.

В основе текущей отечественной модели регулирования школьной формы лежит принцип децентрализации. Государство устанавливает основные рамочные требования, среди которых – стиль, цветовая гамма, перечень элементов, в то время как конкретный дизайн формы определяется на уровне школы в партнёрстве с родительским сообществом. Министерство образования и науки РК подчеркивает, что одинаковая форма «как и в вузах, свойственна прежде всего развитым странам», и каждая школа посредством совместного обсуждения представителей из числа учителей, родителей и учеников выбирает собственный дизайн в рамках общих нормативов. Это принципиально отличает казахстанскую модель от систем жёсткой унификации (Япония, СССР) и сближает её с британской традицией институциональной идентичности. Такая модель имеет несомненные преимущества и отличается значительной гибкостью, однако надо признать, что на уровне частных случаев она порой

порождает существенные проблемы, в особенности – когда заказчику (школа) и потребителю (обучающиеся и их родители) сложно прийти к консенсусу. Противоречия в данном контексте преимущественно связаны с практическими аспектами, такими как стоимость и качество, а также с проблемой гибкости стандарта, то есть степенью строгости соблюдения требований к форме в повседневной жизни учащихся.

Реформа 2022–2023 годов зафиксировала смещение приоритетов: произошел выраженный переход от формальности к функциональности одежды. Исключение таких обязательных элементов, как белая рубашка и галстук, а также расширение перечня допустимых элементов подтверждают ориентацию регулятора на повседневный комфорт учащихся, а не на внешнюю представительность. Это соответствует текущим реалиям модной индустрии, поскольку отказ от классического стиля в его устоявшемся виде является всеобщей тенденцией. Реформа школьной формы ликвидировала ряд правовых пробелов и коллизий. Законодательное закрепление права девочек на ношение брюк (что особенно важно в условиях распространения стиля унисекс) и свободы выбора производителя школьной формы перевели спорные вопросы правоприменительной практики в четкое нормативное русло, что позволит избежать дальнейших споров между родителями и администрацией учебных заведений.

На протяжении всей истории регулирования школьной формы, начиная с редакции документа 2016 года и до действующей, неизменным системообразующим принципом является светский характер образования, что означает запрет религиозной символики и одежды при допустимости институциональной (эмблемы, шевроны). Это отражает последовательную государственную политику в данной сфере.

В то же время следует отметить, что нормативная база не затрагивает вопросы художественно-проектного решения школьной формы. Документы регулируют ассортимент, стиль и процедуру принятия решений, однако не содержат критериев эстетического качества, эргономики или культурной идентичности дизайна. Это указывает на существенный пробел, восполнение которого остаётся актуальной задачей как для законодателя, так и для дизайнерского сообщества.

В то же время необходимо обозначить и ряд проблем в этой сфере. Наиболее сложным является вопрос того, насколько внешний вид и качество изготовления школьной формы в Казахстане согласуется с предпочтениями потребителей. В условиях современных экономических реалий мы неизбежно сталкиваемся со следующей проблемой: высокие художественно-эстетические и эргономические качества неизбежно приводят к высокой стоимости конечного продукта. Казахстанская легкая промышленность зависима от импорта как материалов всех видов, так и оборудования. Можно констатировать тот факт,

что на сегодняшний день почти 100 % тканей и фурнитуры ввозятся из-за рубежа. Отечественный производитель может самостоятельно обеспечить лишь этапы дизайн-проектирования и непосредственно изготовления изделий (что, опять же, требует наличия дорогостоящего импортного оборудования). Вместе с тем попытки удешевить стоимость формы неизменно приводят к ухудшению ее внешней привлекательности для детей и их родителей, а использование недорогих синтетических материалов снижает санитарно-гигиенические качества изделий. Интересны также новые локальные практики. Хотя теоретически обязательная форма служит средством устранения социального неравенства, в последние годы приоритет смещается к культурному имиджу и уважению школьных традиций.

Отдельного внимания заслуживает рассмотрение вопроса производства школьной формы. Существует не так много отечественных производителей, формирующих реальный облик школьной формы в Казахстане. Одним из наиболее ярких примеров является группа компаний "Glasman", уже два десятилетия осуществляющая деятельность в этой сфере. Производственная база компании располагается в г. Талгар Алматинской области. Производство оснащено высокотехнологичным швейным оборудованием передовых европейских фирм, для изготовления изделий используются импортные ткани и прикладные материалы немецких фирм "Kufner" и "Coats". Высокое качество продукции обеспечивается путем прохождения семиступенчатого контроля на всех этапах производства. Подобный уровень технологической оснащённости свидетельствует о стремлении производителя к стандартам, сопоставимым с европейскими, что в контексте казахстанского рынка лёгкой промышленности представляет собой значимое конкурентное преимущество. Применение натуральных полушерстяных тканей согласуется с рекомендациями Приказа МОН РК № 26 (2016), предписывающего использование тканей с высокой износостойкостью и гигиеническими свойствами, что особенно важно для одежды, предназначенной для повседневного ношения детьми. Дизайн школьной формы "Glasman" выполнен в классическом ключе и в стандартной ассортиментной матрице, включая брючные костюмы, плиссированные юбки, сарафаны, традиционные белые блузы, а также трикотажные изделия – жилеты и кардиганы. Однако надо отметить, что проектные решения отличаются визуальной нейтральностью и не включают элементов, которые могли бы идентифицироваться с отечественной культурой – к примеру, орнаментики, национальной символики, элементов кроя. С точки зрения возможности экспорта такой подход объясним, а включение маркеров национально-культурной идентичности можно обеспечить за счет аксессуаров.

Хотелось бы отметить, что актуальная нормативная база не содержит рекомендаций по включению элементов национальной культуры, и это закономерно

находит отражение в практике ведущих производителей посредством стилистической унифицированности и общей нейтральности представленной школьной формы.

Среди отечественных брендов, производящих школьную форму, наряду с "Glasman" выделяются компании "Angelcher" и "Сымбат". Однако маркетинговые каналы данных двух компаний в сети не налажены, и это критически важно в условиях всеобщей цифровизации. Соответственно, у казахстанского потребителя не формируется представление об ассортименте и преимуществах отечественной продукции. Также симптоматичен тот факт, что во многих учебных заведениях не выбирают единого производителя школьной формы, обозначая лишь общие требования, либо обращаются к мелким производителям, ИП для индивидуального пошива на заказ. В связи с этим мы приходим к закономерной мысли о том, что производство школьной формы в Казахстане является перспективной, но недостаточно развитой сферой: уже имеющиеся производители не могут покрыть даже часть спроса, а дальнейшее их развитие упирается в проблему общей неразвитости индустрии легкой промышленности, связанную с высокой стоимостью материалов и инструментария для производства.

Преодолеть системный кризис данной индустрии невозможно без значительных субсидий и государственных программ. Однако уже сейчас можно предпринимать конкретные действия, способные улучшить внешний вид, качество и оригинальность школьной формы. В первую очередь – на этапе дизайна, исследуя и творчески преобразуя тренды, внедряя инновационные решения, элементы, созвучные вкусам современных детей и подростков, национальные мотивы – в том числе, на уровне аксессуаров и дополнений костюма. Одновременно с этим следует повышать престиж и узнаваемость отечественной формы посредством задействования цифровых каналов – таким образом, чтобы ношение школьной формы было для обучающихся не всеобщей повинностью, а элементом престижа, самопрезентации и национальной самоидентификации.

Проведенное исследование показало, что школьная форма является уникальным социально-культурным феноменом: на примере ее становления и трансформации можно проследить не только историю костюма, но и государственной образовательной политики, общественных ценностей, культурных традиций и представлений о воспитании подрастающего поколения. Использование единой формы как части образовательной среды оказывает влияние на формирование личности человека в процессе взросления.

Мировой опыт отличается разнообразием подходов к дизайн-проектированию и регламентации школьной формы: от строгих предписаний, закрепленных на законодательном уровне, до свободного дресс-кода. В большинстве стран школьная форма сохраняет функции организации

и дисциплинирования, возрастной и социальной идентификации, формирования визуального единства образовательного пространства и коллективной культуры, в том числе – национальной идентичности.

В ходе исследования было установлено, что школьная форма выступает значимым объектом художественного проектирования. Анализ практик на уровне регламентации в Республике Казахстан за последние два десятилетия показал, что локальная система требований к школьной форме ориентирована на сочетание ряда факторов: следования классическому стилю, постепенного внедрения более функциональных элементов одежды при сохранении светского характера, обеспечения возможности гибкого подхода при выборе формы учебными заведениями. Вместе с тем остаются актуальными вопросы качества материалов, финансовой доступности, выразительности и уникальности художественно-проектных решений. Недостаточно высокий уровень развития отечественной легкой промышленности, зависимость от импорта материалов и технических средств производства является существенным препятствием на пути увеличения числа казахстанских производителей школьной формы, расширения ассортимента их продукции и улучшения художественных и эргономических характеристик. В то время как основные потребители – учащиеся, родительское сообщество и сама образовательная среда – готовы к внедрению новых дизайн-практик, а дизайнеры способны генерировать яркие и инновационные идеи, отечественные предприятия не могут в полной мере осуществить их запрос на модели школьной формы, отличающиеся большей актуальностью, новизной и соответствием локальным культурным кодам. На сегодняшний день наиболее простым способом обеспечить требуемые выразительность и разнообразие является использование ярких, стильных аксессуаров и атрибутики, имеющих в том числе узнаваемый этнический колорит.

Список литературы

1. *History of the Uniform* // <https://www.christs-hospital.org.uk/about-christs-hospital/overview/history-of-the-uniform/> (дата обращения: 04.03.2026).
2. Karaoulas A. *The School Uniform in European Educational History: From Uniformity to Modern Educational Reality* // *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*. – 2025. – Vol. 6, № 2. – P. 552–564.
3. Stephenson K. *A Cultural History of School Uniform*. – University of Exeter Press, 2021. – 300 p.
4. *История школьной формы: как менялся стиль учеников в разных странах мира* // *The Voice Mag*. – URL: https://www.thevoicemag.ru/fashion/how_to/istoriya-shkolnoy-formy-kak-menyalsya-stil-uchenikov-v-raznyh-stranah-mira/ (дата обращения: 04.03.2026).

5. Школьная форма СССР // Daniland. – URL: <https://daniland.ru/blog/sovery-pokupatelyam/shkolnaya-forma-sssr/> (дата обращения: 14.05.2026).

6. Бимолданова А. А., Бекмагамбетова М. Ж., Бекмагамбетов Р. К. Влияние советской государственной политики на школьную повседневность в Казахстане (1945–1955 гг.) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4, История. Регионоведение. Международные отношения. – 2024. – Т. 29, № 4. – С. 172–184.

7. Об утверждении Требований к обязательной школьной форме для организаций среднего образования: приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 14 января 2016 г. № 26 // Әділет: информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013085> (дата обращения: 14.05.2026).

**ФЕНОМЕН СОВПАДЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ЗВУКОСОЧЕТАНИЙ
И ЧАСТИЧНАЯ СХОЖЕСТЬ БУКВЕННОЙ ГРАФИКИ
В СЛАВЯНСКИХ И СЕМИТСКИХ ЯЗЫКАХ ДЛЯ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, КОТОРЫЕ НЕ СЧИТАЮТСЯ
ЗАИМСТВОВАНИЯМИ, НА ПРИМЕРЕ СЛОВ «МИР», «שָׁלוֹם»
(ШАЛОМ) И «سَلام» (САЛАМ)**

Левашов Павел Андреевич

*ведущий научный сотрудник, доктор химических наук
Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова,
Москва, Россия*

***Аннотация.** В работе проведено сравнение сочетания звуков и характер графики написания букв в неродственных славянских и семитских языках на примере одного из самых важных слов: «Мир», «שָׁלוֹם» (Шалом) и «سَلام» (Салам). Выявлена единая звуковая основа всех этих слов, которая предположительно может быть признаком общего происхождения данной лексики. Высказаны гипотезы, как в древности могли возникать схожие сочетания звуков в разных языках для слов, которые не относятся к обычным заимствованным словам. Тема множества «неочевидных на первый взгляд» языковых связей между славянскими и семитскими языками, которые не объясняются обычным заимствованием слов, имеет перспективы для дальнейшего научного изучения как с точки зрения филологии, так и с точки зрения истории в плане вероятного древнего межнационального сотрудничества, по которому не сохранились письменные летописные источники. Данная статья помимо научного интереса также будет полезна студентам, изучающим несколько иностранных языков с перспективами участия в развитии международного сотрудничества.*

***Ключевые слова:** фонетика, алфавит, финикийские буквы, заимствованные слова*

Введение

Славянские и семитские народы на протяжении длинной истории населяли самые разные страны, в том числе страны многонациональные. В мире

неизбежно происходит обмен лексикой между разными народами, в том числе народами совершенно разных языковых групп. Особенно интенсивно идёт межъязыковой обмен лексикой в том случае, когда среди населения есть множество «билингва», говорящих в повседневной жизни на двух языках как на родных. Известный факт, что в русском языке постоянно используются сотни заимствованных слов арабского происхождения, например, алгебра, химия, кофе, щербет, сахар, алмаз, фитиль, азимут, амулет, талисман, адмирал, магазин, матрац, халат, шуба, юбка и многие-многие другие [1,2]. Кроме этого, некоторые исследователи отмечают ещё и неявные лексико-культурные совпадения, которые формально не относятся к обычным языковым заимствованиям, а больше похожи на трансформацию произношения поговорок или идиом, которыми могли пользоваться мультиязычные граждане древнего многонационального государства, говорящие на двух и более языках одновременно. Например, военный переводчик и преподаватель арабского языка с многолетним опытом Николай Николаевич Васькевич составил целый словарь русских слов и идиом [3], слов и словосочетаний русского языка, многие из которых неожиданно «понятно читаются» по-арабски. Также в арабском языке обнаруживаются идиомы, которые внезапно становятся более понятны в «русском фонетическом прочтении» [3]. Например, русские идиомы «где собака зарыта» или «где собака порылась» имеют смысл «изначальной причины», но весьма странно звучат как идея «собаки зачем-то где-то зарытой или порывшейся», однако арабская фраза «يسبق ذريعة» [yasbiq dharieatan] [3,4] как раз переводится «предшествующий (изначальный) предлог (причина)» [3], а в русской транскрипции звучит как [йсбк зрй'т] [5] (<https://www.ar-ru.ru/nashr/35-technic/308-tra>), что с учётом диалектных вариаций огласовок может звучать как «эСоБэК ДЗарийТ». Другой «обратный пример», когда фраза уже арабского языка состоит из арабских слов, из смысла которых не выходит точный смысл всей фразы: «قلوب غلفاء» [qulub ghulafa'] [4], что дословно звучит как «обёрнутые (необрезанные) сердца», при этом идиома несёт значение «непонимающие/несведущие/глупые» [3], в прочтении русскими буквами идиома звучит как «кльб глф'» [5] (<https://www.ar-ru.ru/nashr/35-technic/308-tra>), что с учётом вариаций огласовки в диалектах вполне может звучать как «ГиЛуПа ГоЛоВа» то есть практически по-русски «глупая голова», что точно передаёт смысл этой идиомы [3]. Если бы такие «пересечения» между арабским и русским языками были бы единичными, то их можно бы посчитать «забавными совпадениями», однако таких словосочетаний, «неожиданно» связывающих русский и арабский языки сотни [3], что нам говорит о возможной неслучайности и глубокой древней связи между данными неродственными языками. Очевидно, что до наших дней дошла не вся информация о древних межгосударственных и межнациональных

контактах. Также следует отметить, что вызывают неизменный интерес и активную научную дискуссию различные факты арабского влияния в русской культуре, выраженные, например, во вкраплении арабского текста русскими буквами в записях Афанасия Никитина [1] или в арабской вязи на военном шлеме, который некоторые учёные считают возможно принадлежащим Александру Невскому [6].

Данная краткая статья посвящена подробному рассмотрению только одного слова «Мир» на разных языках, однако данная тема межязыковых контактов и взаимных влияний нуждается в дальнейшем внимательном и широком рассмотрении.

Основная часть

В письменности семитских языков традиционно первостепенную роль играют согласные звуки. Гласные звуки иногда в некоторых вариантах даже не пишут, иногда отображают частично, иногда выборочно обозначают специальными символами «огласовки». Гласные часто могут сильно зависеть от диалекта. Таким образом, мы сразу сосредоточимся в первую очередь на согласных звуках. В таблице 1 приведено слово «Мир» на иврите, идише, арабском, затем даны возможные вариации согласных звуков при переходе из одного диалекта/языка в другой, далее приведены македонские, латышские русские и литовские слова, созвучные и сравнительно близкие по смыслам. Также для сравнения приведены варианты из хинди и санскрита, которые не относятся ни к славянским, ни к балтийским языкам, но в данном слове «Мир» имеют некоторую отдалённую схожесть сочетания согласных звуков с семитскими словами. Как мы видим в таблице 1, в еврейском и арабском примерах сочетание согласных звуков очень схоже, по сути мы имеем сочетание 3 согласных Ш(С) – Л(Р) – М(Н), с учётов возможных диалектных вариаций, так как С может превращаться в Ш и обратно, Л может превращаться в Р (как английское слово «милк» (молоко) у японцев превратилось в «мируку» или «мирку» в быстром произношении), звук М в разных говорах может превращаться в Н. И тут мы начинаем видеть, что семитское сочетание звуков ШЛМ или СЛМ в обратном прочтении превращается в разные сочетания МиРиСь, МиРных и МиЛых, что очень близко по смыслу слов. Загадочный феномен обратного прочтения некоторых особо важных арабских слов отмечен также Николаем Николаевичем Вашкевичем у слова «КОРАН», который в обратном прочтении становится «НАРОК» – русским словом со значением «Нарок (Завет)» [3], хотя традиционно слово Коран (الْقُرْآن) ([alquran], начальный ل [al] – это артикль) связывают с арабским глаголом читать «قَرَأَ» [qara'a] [4].

Отдельный очень интересный вопрос – это графика букв рассмотренных выше слов в современных алфавитах, русском, еврейском и арабском.

Еврейская буква «ש» практически копирует русскую «Ш», а арабские «س» («С») и «ش» («Ш») также имеют ту же графику, хоть и в более прописном варианте. Как видим (рис. 1), эти буквы «Ш», «ש», «س» и «ش» почти полностью копируют финикийскую букву «𐤑» или «W» в разных написаниях. Теперь, если мы посмотрим за русские, еврейские и арабские буквы «Л» и «М», то увидим в еврейской букве «ל» повёрнутую на 90° по часовой стрелке русскую «Л» или повёрнутую на 210° финикийскую букву «L» (Рис. 1). Еврейская «מ» – это фактически перевёрнутая относительно горизонтальной оси и слегка изменённая греческая «Мю, μ» либо повёрнутая на 180° финикийская «М» схожая в некоторых написаниях с русской «П» (Рис. 1.). Арабские буквы также при внимательном рассмотрении – это те же «финикийские» или «русские» буквы в более курсивном стиле написания. Если брать русскую букву «Р», в которую иногда может превратиться «Л» при разном произношении, то там тоже, если приглядеться, видна финикийская буква «𐤕» (как зеркальное отражение русской буквы «Р») или сходный знак современной еврейской буквы «ר», называемой «Реш». В разделе «Житие святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, учителей Словенских» [9] (<https://www.pravoslavie.ru/30522.html>) написано: *«Там же в Корсуни святой Константин нашёл Евангелие и Псалтирь, написанные «русскими буквами», и человека, говорящего по-русски, и стал учиться у этого человека читать и говорить на его языке.»*; *«Находясь в Риме, святой Константин занемог и, в чудесном видении извещенный Господом о приближении кончины, принял схиму с именем Кирилл. Через 50 дней после принятия схимы, 14 февраля 869 года, равноапостольный Кирилл скончался в возрасте 42 лет. Отходя к Богу, святой Кирилл заповедал брату своему святому Мефодию продолжать их общее дело – просвещение славянских народов светом истинной веры.»* До наших дней, к сожалению, не дошли русские книги, которые существовали до Кирилла и Мефодия, поэтому мы можем лишь предполагать, какие алфавиты применялись в то время в русских текстах. Однако с большой вероятностью можем ожидать, что это были вариации финикийского алфавита, так как, например, современное русское «Ш» практически полностью соответствует финикийским знакам (рис. 1), не имеющим аналогов в латинском и греческом алфавите. В таблице 1 также приведено для сравнения слово «Мир» на хинди и санскрите. Как ни странно, это слово в данных двух языках также отчасти сочетается с звуками семитских слов, содержащих Ш/С–М/Н. В некоторых современных славянских словарях вместо слова «Мир» используется слово «Покой», как, например в польском языке («Pokoј» [4]), также в письменности некоторых славянских языков используются латинские буквы, «менее похожие на финикийские». Впрочем, это всё принципиально не меняет описанную в статье картину.

Таблица 1. Сравнение слов со значением «МИР» и близких им по смыслу. Перевод и латинская транскрипция сверены с онлайн словарями Google [4] и Яндекс [7]

язык	слово	Направление письма	Транскрипция латиницей	Транскрипция русскими буквами	Перевод на русский
иврит	שָׁלוֹם	←	shialom	ШаЛоМ	мир
идиш*	שלום	←	shlum	ШаЛоМ	мир
арабский	سلام	←	salam	СаЛаМ	мир
возможные вариации согласных звуков	Н Л Ш М Р С	↔	-	-	-
македонский	мир	→	mir	МиР	мир
латышский**	miers	→	miers	МиеРС	мир
русский	мир	→	mir	МиР	мир
русский	миришь	→	miris	МиРиСь	миришь
русский	милый	→	mily	МиЛый	милый
литовский**	myliu	→	miliu	МиЛю	люблю
хинди***	शान्ति	→	shanti	ШанТи	мир
санскрит**	शान्तिः	→	shantih	ШанТи	мир

*Язык идиш относится к германской группе индоевропейской семьи языков, однако само данное слово древнееврейское из языка семитской группы семито-хамитской макросемьи языков. **Литовский и латышский языки не относятся к славянской языковой группе, но они близки к славянским языкам, ранее балтийская и славянская языковые группы объединялись под названием единой балто-славянской группы. ***Языки хинди и санскрит относятся к индоарийской группе индоевропейской языковой семьи.

Заключение

Исследование возможных лексических взаимосвязей между неродственными языками, необъяснимых «обычным» заимствованием иностранных слов, крайне интересны не только с точки зрения филологии, но и с точки зрения древней истории. Бесспорно, что информация о древнейших временах нашей цивилизации дошла до нас в очень ограниченном виде, археология также оставляет множество вопросов без ответов. Но современные живые языки могут содержать структуры, бережно пронесённые через века, сохранившиеся с древнейших времён, рассказывающие нам о межнациональных связях, о которых не сохранилось письменных источников.

Финикийское линейное письмо									
1	2		3	4	5	6	7	8	9
	2a	2б							
1	κ	κ	κ	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
2	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
3	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
4	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
5	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
6	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
7	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
8	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
9	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
10	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
11	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
12	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
13	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
14	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
15	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
16	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
17	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
18	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
19	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
20	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
21	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈
22	⋈	⋈	⋈	⋈	⋈</				

1—транслитерация; 2—финикийские надписи XIII—XII в. до н. э.; 2а—надписи Абдо и Шафатваала; 2б—надпись Ахирара Библиского; 3—надпись моавитского царя Мени (Моав, IX в. до н. э.); 4—классическое финикийское письмо I тыс. до н. э.; 5—еврейское письмо; 6—пунийское письмо; 7—неопунийское письмо; 8—возможные «псевдоиероглифические» соответствия; 9—предполагаемые соответствия протосинайской письменности.

Рисунок 1. Финикийский алфавит разных времён, сравнение с еврейским алфавитом. Таблица из книги 8. Шифмана И. Ш., Финикийский язык [8].

Литература

1. Бахтиярова А. Н., Фаткуллина Ф. Г., Арабские заимствования в лексической системе русского языка // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–27. С. 6124–6128, URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38632> (дата обращения: 17.05.2026).
2. Морозов Н. В., История появления арабизмов в русском языке // *Теоретическая и прикладная лингвистика*, 2018, 4 (2), 69–78, https://doi.org/10.22250/2410-7190_2018_4_2_69_78
3. Вашкевич Н. Н., Идиомы. Этимологический словарь. От А до Я., ISBN 978-5-8311-0278-9, Тразит ИКС – Владимир, 2007, 592 с.
4. <https://translate.google.ru/?sl=ar&tl=sa&op=translate>
5. <https://www.ar-ru.ru/nashr/35-technic/308-tra>
6. Ковалев А. С., Шлем Александра Невского: не по размеру эпохи // *Родина*. 2024. № 3. С. 98–101
7. https://translate.yandex.ru/?source_lang=ar&target_lang=ru

8. Шифман И. Ш., *Финикийский язык*. ISBN: 978–5–354–01545–0. URSS – Москва, 2017, 63 с.

9. *Житие святых равноапостольных Кирилла и Мефодия, учителей Словенских*, <https://www.pravoslavie.ru/30522.html>

ЧЕЛОВЕК В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: ФИЛОСОФСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО БЫТИЯ

Содики Н. Н.

доктор философских наук, профессор, директор
Государственное учреждение Учебный центр женщин «Сарвар»,
г. Душанбе, Республика Таджикистан

Аннотация. В статье рассматриваются философские аспекты современного человеческого существования в условиях глобальных социально-экономических и культурных трансформаций. Анализируются изменения ценностных ориентиров человека в эпоху цифровизации, постпандемийной реальности, информационной открытости и усиления глобальных рисков. Особое внимание уделяется проблеме человеческой уязвимости, кризису потребительского общества, трансформации свободы и поиску новых оснований человеческого бытия. Автор рассматривает современного человека как биосоциальное существо, существование которого определяется взаимодействием природных, культурных, технологических и социально-политических факторов. Делается вывод о необходимости комплексного философско-антропологического подхода к исследованию человека в условиях глобальной неопределенности.

Ключевые слова: человек, философская антропология, глобализация, цифровизация, общество потребления, свобода, безопасность, ценности, кризис современности, человеческое бытие.

С момента возникновения философии человек стремился осмыслить собственное существование, определить свое место в мире и понять смысл жизни. Проблема человека всегда занимала центральное место в философском знании, поскольку именно через осмысление человеческого бытия раскрываются вопросы свободы, ценностей, ответственности и перспектив развития общества. Как известно, проблема человека в различные исторические эпохи трактовалась по-разному в зависимости от особенностей социальной системы, условий жизни, культурных традиций и мировоззренческих установок общества. Вопросы человеческого бытия, сущности человека, его духовного совершенствования и жизненного предназначения

занимали центральное место в философской мысли Средневековья. Так, выдающийся мыслитель Джалолуддин Давони рассматривал человека как «наивысшее существо, венец всего сущего», подчеркивая его особое положение в мироздании.

Однако проблемы человеческого существования всегда выходили за рамки исключительно философского анализа и становились предметом религиозного, художественного и нравственного осмысления. Независимо от исторических форм антропологического подхода его сущность заключалась в стремлении определить основания человеческого бытия, природу человека, его отношение к миру, обществу и самому себе.

Особое место человеческая проблематика занимала в истории таджикской философской мысли, прежде всего в суфизме. Даже в тех случаях, когда суфийские мыслители обращались преимущественно к метафизическим вопросам, в центре их размышлений неизменно оставался человек – его внутренний мир, духовные переживания, нравственный выбор, стремление к самопознанию и поиску смысла существования. Именно поэтому суфийская философия рассматривает человека не только как часть мироздания, но и как духовно-нравственную личность, способную к внутреннему совершенствованию и осмысленному преобразованию собственной жизни.

В современных условиях данные вопросы приобретают особую актуальность. Стремительное развитие технологий, цифровизация общественной жизни, изменение форм коммуникации и трансформация ценностных ориентиров вновь возвращают философию к необходимости переосмысления сущности человека, его свободы, ответственности и места в условиях глобальных цивилизационных изменений[4.С.47–49].

В XXI веке проблема человека приобретает особую актуальность. Современная цивилизация переживает масштабные трансформации, связанные с глобализацией, цифровизацией, развитием искусственного интеллекта, экологическими угрозами, информационными войнами и изменением привычных форм социального взаимодействия. Пандемия коронавируса стала одним из наиболее значимых факторов переосмысления человеческого существования, показав уязвимость человека перед глобальными рисками и ограниченность прежних моделей общественного развития.

Если еще недавно социальная философия преимущественно рассматривала человека в контексте общества потребления, то сегодня все более заметным становится переход к обществу глобальной тревожности, в котором проблема безопасности начинает играть определяющую роль. Современный человек вынужден постоянно адаптироваться к быстро меняющимся условиям, переосмысливать собственные ценности, формы коммуникации и способы взаимодействия с окружающим миром.

Ранее мы рассматривали проблему сущности человека в рамках монистической философии. Проблема определения сущности человека в соответствии с принципами монистической философии освящены нами в статье написанном с выдающимся современным учёным по философской антропологии, профессором Музаффари Мухаммадали «Антропологический подход к определению сущности человека согласно миропониманию абсолютного монизма» [1.С.19–25], где проблема сущности человека рассматривается в зеркале монистической философии. В настоящей же статье мы хотим рассмотреть человека в контексте современных социально – экономических реалий. В данной статье основное внимание сосредоточено на философском анализе современного человека в условиях глобальной неопределенности и кризиса традиционных оснований человеческого существования.

Современное общество характеризуется высокой степенью взаимозависимости и информационной открытости. Развитие технологий существенно изменило образ жизни человека, формы труда, коммуникации и социального взаимодействия. Человек получил доступ к практически неограниченному объему информации, однако одновременно столкнулся с новыми формами зависимости, психологической перегрузки и кризисом идентичности.

Особенно заметны данные процессы в традиционных обществах, где глобализация сталкивается с культурными, религиозными и ценностными особенностями. В странах постсоветского пространства изменения затронули не только экономическую сферу, но и трансформировали социальные ожидания, семейные отношения и жизненные стратегии человека.

Еще несколько десятилетий назад человек строил свое будущее в относительно устойчивой системе социальных ориентиров. Люди планировали образование, трудовую деятельность, отдых, семейную жизнь. Однако современная реальность демонстрирует высокий уровень нестабильности и неопределенности. Глобальные кризисы, экономические потрясения, миграционные процессы и цифровая трансформация изменили само восприятие будущего.

Изменяются и формы трудовой миграции. Если ранее миграция воспринималась преимущественно как экономическая необходимость, то сегодня она становится частью глобальных процессов перераспределения человеческих ресурсов, изменения культурных связей и трансформации социальной идентичности. Особенно остро эти процессы ощущаются в Таджикистане, где трудовая миграция оказывает существенное влияние как на экономику страны, так и на систему социальных отношений.

Современный человек все чаще ощущает угрозу собственной свободе. Речь идет не только о политических или экономических ограничениях, но и о зависимости от информационных потоков, цифровых технологий и социальных

алгоритмов. Возникает парадоксальная ситуация: чем более открытым становится мир, тем более уязвимым оказывается человек.

Долгое время развитие современной цивилизации связывалось с идеей бесконечного прогресса и роста потребления. Экономическое благополучие, комфорт и доступ к материальным благам стали важнейшими показателями успешности человека и общества. В результате сформировалось общество потребления, в котором функция приобретения и использования вещей постепенно начала определять образ жизни человека.

Однако современные глобальные кризисы показали ограниченность подобной модели развития. Пандемия, экологические катастрофы, международные конфликты и энергетические кризисы продемонстрировали, насколько хрупким является современный мир. Человек вновь столкнулся с фундаментальными вопросами собственного существования, безопасности и смысла жизни.

Современная философия все чаще обращается к проблеме человеческой уязвимости. Несмотря на научно-технический прогресс, человек остается биосоциальным существом, зависимым от природных, социальных и культурных условий. Более того, технологическое развитие нередко усиливает внутренние противоречия человеческого существования.

Цифровая среда формирует новые способы восприятия реальности. Человек получает возможность мгновенного доступа к информации, однако одновременно возрастает зависимость от виртуального пространства. Возникает феномен информационной фрагментации сознания, при котором человеку становится все сложнее выстраивать целостную картину мира.

Современная культура ориентирует человека на постоянное потребление, стремление к удовольствию и внешнему успеху. Однако подобная система ценностей нередко приводит к внутренней опустошенности и кризису смыслов. Человек оказывается включенным в бесконечный процесс потребления, который не устраняет чувство тревоги и неудовлетворенности.

Одной из важнейших философских проблем остается вопрос о соотношении природного и социального в человеке. Человек является одновременно биологическим и социальным существом, поэтому его невозможно рассматривать исключительно в рамках одного подхода.

Как справедливо цитирует Чухина Л. А. в своей книге «Человек и его ценностный мир в религиозной философии» [5] М. Бубера «человек более не в состоянии господствовать над созданным им миром, ибо этот мир становится сильнее человека и освобождается от него...» [С.186], и сегодня спустя несколько десятилетий человек не осознает, свою зависимость от потребления и вытекающие отсюда последствия. В рассмотрении этого вопроса не может быть изолированного подхода и одностороннего требования. Важна мысль о сочетании в человеке природного и социального.

Натуралистические концепции преувеличивают значение биологических факторов, тогда как социальные теории нередко недооценивают влияние природной основы человеческого существования. В действительности человек формируется в сложном взаимодействии биологических, культурных, исторических и духовных факторов.

Современный мир демонстрирует, что игнорирование этой взаимосвязи приводит к серьезным последствиям. Экологические кризисы, демографические проблемы, ухудшение психического здоровья и рост социальной тревожности свидетельствуют о нарушении баланса между человеком, обществом и природой.

Особую роль в формировании современного человека играет информационная среда. Молодое поколение значительно лучше ориентируется в цифровом пространстве, однако это не всегда сопровождается глубоким пониманием природы, культуры и духовных ценностей. Возникает проблема поверхностного восприятия реальности, при котором объем информации не приводит к подлинному развитию личности.

Современная философская антропология стремится рассматривать человека во всей сложности его существования. Человек становится не только объектом философского анализа, но и активным субъектом формирования собственного жизненного мира. Еще Макс Шелер писал, что современная эпоха сделала человека «проблематичным» для самого себя. В XXI веке данная мысль приобретает особую актуальность. Человек уже не обладает устойчивыми мировоззренческими основаниями, характерными для традиционных обществ. Он вынужден самостоятельно выстраивать систему ценностей и определять смысл собственного существования. «Наша эпоха оказалась за примерно десяти тысячелетнюю историю первой, когда человек стал целиком и полностью "проблематичен", когда он больше не знает, что он такое, одновременно он также знает, что не знает этого» [2]

Осознаем, что нужен системный подход, но часто в процессе системного рассмотрения превалирует или его онтологическое начало или гносеологическое, а порой аксиологический подход полностью человека рассматривает или с точки зрения религии или психологии. Как утверждает М. Мамардашвили: «Таким образом, человек – это, очевидно, единственное существо в мире, которое (как человеческое существо, в том смысле, что оно не порождается Природой, которую мы можем изучать объективировано – в какой-то картине, отвлеченной от себя) находится в состоянии посеянного зановорождения, и это зановорождение случается лишь в той мере, в какой человеку удастся собственными усилиями поместить себя в свою мысль, в свои стремления, в некоторое сильное магнитное поле, сопряженное предельными символами. Эти символы на поверхности выступают, с одной стороны, в религии (точнее, в мировых религиях, то есть не этнических, не народных), а с другой стороны, в философии» [3]. Важность

проблемы человека связана с тем, что философия призвана решать комплекс мировоззренческих проблем, а они непосредственно связаны с местом человека в мире, со степенью его свободы, со смыслом жизни, с отношением человека к обществу и природе, с осмыслением перспектив развития человечества.

Современная философия все чаще обращается к необходимости междисциплинарного подхода к исследованию человека. Проблема человека не может быть рассмотрена исключительно в рамках философии. Ее изучение требует взаимодействия философии, психологии, социологии, культурологии, медицины, педагогики и других наук. Современное информационное пространство все чаще акцентирует внимание на том, что мир вступил в эпоху глобальных трансформаций, которые радикально изменяют привычные формы человеческого существования, социального взаимодействия и восприятия реальности. Стремительное развитие цифровых технологий, искусственного интеллекта, информационных сетей, усиление геополитической нестабильности, экологических и экономических кризисов приводят к переосмыслению человеком своего места в современном мире. Происходящие изменения обусловлены сложными социально-экономическими процессами, оказывающими непосредственное влияние как на общественное сознание, так и на внутренний мир человека.

В подтверждение данной позиции представляется важным обратиться к мнению известного таджикского исследователя социально-политических процессов, доктора философских наук, профессора Усмонзода Х. У., который отмечает, что современные глобальные изменения по своей масштабности и степени воздействия на общественные процессы требуют глубокого и своевременного социально-философского осмысления. Эти процессы постепенно приводят к существенным изменениям в индивидуальном и общественном сознании различных обществ независимо от уровня их социально-экономического развития и культурной специфики. Современное медийное пространство формирует особую семиосферу, через которую человек воспринимает окружающую действительность, структурирует собственный жизненный мир и переосмысливает природу социальных взаимодействий[6].

Под воздействием информационных потоков, цифровой среды и новых форм коммуникации современный человек вынужден по-новому выстраивать отношения с обществом, государством, культурой и самим собой. Возникают новые формы социальной адаптации, изменяются ценностные ориентиры и представления о свободе, безопасности и ответственности. Мы согласны с мнением ученого о том, что современному человеку предстоит искать ответы на принципиально новые вызовы и запросы времени. При этом данные ответы не могут быть универсальными, поскольку их содержание определяется особенностями социального, экономического, культурного и мировоззренческого развития конкретного общества.

В условиях глобальной неопределенности особенно важным становится вопрос свободы человеческого выбора. Несмотря на влияние социальных, экономических и информационных факторов, человек сохраняет способность к самоопределению. Именно способность к осмысленному выбору остается важнейшей характеристикой человеческого существования.

Таким образом, современный человек существует в условиях глубоких цивилизационных изменений, затрагивающих все сферы общественной жизни. Глобализация, цифровизация, кризис общества потребления и усиление глобальных рисков приводят к переосмыслению традиционных представлений о человеке, свободе и смысле жизни.

Человек остается открытым миру, однако эта открытость одновременно делает его более уязвимым перед современными вызовами. Вопрос о сущности человека, границах его свободы и основаниях человеческого существования продолжает оставаться центральной проблемой философии.

Современная философия не может предложить универсальную формулу решения всех проблем человеческого бытия. Однако именно философское осмысление позволяет человеку критически оценивать происходящие изменения, осознавать собственную ответственность и искать новые ценностные ориентиры в условиях глобальной неопределенности.

Проблема человека остается открытой, поскольку меняется сам мир и меняется сам человек. Именно поэтому философское исследование человека будет сохранять свою актуальность до тех пор, пока существует человеческая цивилизация.

Список литературы:

1. Музаффари М., Содики Н. Н. «Антропологический подход к определению сущности человека согласно миропониманию абсолютного монизма» // Известия Института философии, политологии и права им.А.Баховаддинова АНН РТ.– № 2, 2020. С. 19–25.
2. Надежда Буркина Флоринская. Постмодернистское самосознание человечества XX–XXI в. // <https://proza.ru/2020/09/03/129>
3. <https://www.psychology.ru/library/00021.shtml>
4. Садикова Н. Н. (Содики Н. Н.) Философская антропология Мирзо Абдулқодира Бедия. Душанбе, 2001. С. 47–49
5. Чухина Л. А. Человек и его ценностный мир в религиозной философии. Рига, 1991 с. 303 с.
6. Усмонзода Х. У. Социальные системы и общественное сознание перед новыми вызовами современности. <https://parlament.tj/news/143-social-nye-sistemy-i-obshchestvennoe-soznanie-pered-novymi-vyzovami-sovremennosti>

DOI 10.34660/INF.2026.48.26.014

КУЛЬТУРА СИМУЛЯЦИИ: ОТ ПЛАТОНОВСКОЙ ПЕЩЕРЫ К СОВРЕМЕННОМУ ОБЩЕСТВУ

Севумян Элина Норайровна

кандидат экономических наук, доцент

Ростовский государственный экономический университет

***Аннотация.** В статье рассматриваются новые концепции абстракции и симуляции в современном обществе, где симуляция становится основным способом восприятия реальности, создавая гиперреальность, не имеющую связи с оригиналом. Автор подчеркивает, что традиционные представления о реальности и истинности теряют свою значимость в условиях общества потребления, которое постоянно генерирует новые потребности и иллюзии.*

Идеи Платона о критике образа и симулякров остаются актуальными, иллюстрируя, как люди могут оставаться в неведении, принимая симуляции за истинные представления о мире. Платоновская пещера служит метафорой для понимания того, как виртуальные образы и медиа могут исказить восприятие реальности.

***Ключевые слова:** культура симуляции, гиперреальность, общество потребления, истина, симулякры, эйдолон, реальность, познание.*

Сегодня абстракция – это уже не сокращение, удвоение, отражение или понятие. Симуляция больше не привязана к территории, основе для сравнения или субстанции; это генерация чего-то реального с помощью моделей без какого-либо происхождения или реальности: гиперреальность. Работа симуляции является основной и порождающей, а не просто отражающей и дискурсивной [2, с.30].

Больше нет никакого отражения бытия или проявлений, реальности и её понимания. Это уже не какая-то воображаемая согласованность: это генетическая форма мышления, которая определяет размерность симуляции.

В начале есть «генезис симулякров»: возможность переключения красивого и уродливого в моде, левого и правого в политике, истинного и ложного во всех сообщениях СМИ и социальных сетей; полезного и бесполезного на уровне объектов Природа и культура на всех уровнях значения.

Все основные гуманистические критерии ценности, общечеловеческие критерии морального, эстетического, практического суждения, стираются перед нашей системой образов и знаков.

Общество потребления отменяет различие между необходимым и второстепенным, оно постоянно создает новые потребности. В этом именно само общество потребления, а не какая-либо подрывная сила, устанавливает в основе системы символический обмен.

Дискурс о симулякрах стоит начать с философии Платона. И его учении об эйдосах. Что такое знаменитая пещера Платона, если не самая большая темная комната, которую когда-либо создавали? Следуя этой интуиции Поль Валери и Жан-Франсуа Маттеи в своей книге «Сила симулякра – В шагах Платона» приступают к мастерскому перечитыванию великих диалогов Платона, от «Государства» до «Тимея», чтобы раскрыть в них матрицу нашего мира, наполненного образами и симулякрами.

От кино до видеоигр, Интернета, киберпространства и мобильных телефонов, новых «личных пещер», образы действительно захватили власть. Первоначально предполагалось, что они представляют реальное, но затем они начали имитировать, дублировать и даже поглощать его, чтобы вызвать появление нового измерения – виртуального. Матрица, Аватар, World of Warcraft, История игрушек, 3D – вот вектор этой революции.

Для большинства философов победа симулякров представляет собой беспрецедентное изменение соотношения образа и реальности, установленное 2500 лет назад Платоном. Образы больше не были бы зеркалом понятной реальности, которая придает им последовательность, а были бы чистыми симулякрами, не имеющими никакого отношения к реальному.

Сочетая внимательное прочтение Платона с захватывающим погружением в самые современные процессы моделирования образов, Валери и Маттеи демонстрируют, что это не так. Явления симуляции, далеко не автономные, происходят из рациональных процессов, которые проецируют свою понятность на разумное. И эти искусственные процессы дублируют первоначальную операцию, произошедшую в незапамятные времена, в ходе которой мир был структурирован с помощью понятных моделей, которые были вписаны в него.

У Платона различаются две формы образа: копирование и симулякр (эйкон и фантазма).

Образ – это то, что отсылает к двойственному, реальному и нереальному, это описание реальности как присутствия завуалированной реальности. В образе есть как видимое, так и невидимое, осязаемое и неприкасаемое. Таким образом, образ может быть для воспринимающего богоявленной истиной бытия или симулякром, скрывающим истину бытия.

В платоновской мысли образ – это открытие мира и самого себя, он скрывает и раскрывает. Это место, где вырабатывается психика. В зеркале мы можем видеть себя в процессе видения. Платоновская революция несет в себе, прежде всего, критику мифологических образов, осуждение иллюзий и уловок симулякра.

В диалоге «Государство» разрабатывается теория познания, которая хочет выйти за рамки иллюзий реального и мифических дискурсов, чтобы достичь истинного, так называемого онтологического знания вещей, природы, мысли и Бытия. Сократовский проект стремится превзойти видимость и иллюзии в пробуждении мысли, высшей формы вещей в природе. Дополнительные мифы о Нарциссе и Психее тонко описывают ловушку образа и предлагают достичь формы освобождения с помощью мудрости.

Для Жан-Луи Шефера симулякр на Западе – это форма, которая забыла о своем происхождении. Эта критика образа закладывает эпистемологическую основу, которая различает несколько путей доступа к реальному: через чувственный образ (эмпирический), через логический образ (интеллектуальный) или образ, который происходит без образа и начинается с созерцания неба идей (идеалистический)».

Платоновская критика образа не является абсолютной и должна рассматриваться в контексте V в. до н.э. Платоновская философия зарождается в борьбе с иллюзиями реального, против софистического искусства, ловушек риторики, симулякров и поэтического очарования. В этой борьбе статус образа (эйкон-эйдолон) занимает стратегическое место.

Платон осуждает любое ненужное повторение или воспроизведение, противопоставляя ему позитивность построения истинного образа, а не симулякра. Образ хорош, когда он творческий, когда он проявляет божественную природу духа, а не когда он существенно копирует и имитирует бытие.

Платон обвиняет софистическую мысль в использовании «ложных представлений», симулякров, которые превращают ее в мудрость, которая «позволяет ей стоять в центре всех знаний»

Теория идей хочет положить конец релятивизму истины, и Платон защищает универсальную истину, которой может достичь «очищающее мышление», если оно изгонит риторические иллюзии и «тени разумного». Феноменальное разнообразие рассматривается как не что иное, как иллюзия, как копия понятного мира. Не то чтобы видимая реальность была абсолютно плохой или ложной, она сама по себе недостаточна для понимания мира, Истины, Добра и Добра.

Для Платона объект действительно существует в трех степенях: абсолютная степень, идея кровати, например, в понятном мире – материальная степень, идея кровати, воплощенная в материи, – и последняя (самая отдаленная) степень, которая является искусственным образом, симулякром кровати. Поэт, художник и софист, осужденные Платоном в «Государстве», руководствуясь

только своим чувственным видением и собственными намерениями, оскверняют объект и игнорируют его «топо-геометрическую необходимость». Они скрывают неуловимость видимого и создают образ (эйдолон), который заключает в себе идею, истинное существо кровати в ее физических и визуальных проявлениях. Они берут за образец то, что является лишь кажущимся, и определяют все сущее по его внешнему виду. Искусство симулякра и мимесиса представляется Платону грозным «колдовством», обманчивой риторикой, которая размывает подлинные отношения между человеком и миром. Эйдолон как симулякр соединяется в мышлении древних с апорией небытия как бытия небытия. [6, с. 7–312]

Эйдолон как симулякр интерпретируется Клоссовским, Кожевым, а также берется за основу своей концепции потребления Жоржем Батайем. Именно Батай впервые вводит в постмодернистский дискурс понятие «симулякр». В своей концепции он писал так: «я пошёл от понятий, которые замыкали... Язык не оправдал моих надежд..., выражалось нечто иное, не то, что я переживал, ибо то, что переживалось в определённый момент, было непринужденностью... Язык отступает, ибо язык образован из предложений, выступающих от имени идентичностей». [1, с. 5–100]

Таким образом, новые концепции абстракции и симуляции в современном обществе, становятся основным способом восприятия реальности, создавая гиперреальность, не имеющую связи с оригиналом. Традиционные представления о реальности и истинности теряют свою значимость в условиях общества потребления, которое постоянно генерирует новые потребности и иллюзии. Идеи Платона о критике образа и симулякров остаются актуальными, иллюстрируя, как люди могут оставаться в неведении, принимая симуляции за истинные представления о мире. Платоновская пещера служит метафорой для понимания того, как виртуальные образы и медиа могут искажать восприятие реальности.

Список литературы

1. Батай Ж. *La Limite de l'utile*. Paris 1976. – 122 p.
2. Исаев И. А. Симулякры: виртуальная реальность закона // *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина*. 2021. № 5 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simulyakry-virtualnaya-realnost-zakona> (дата обращения: 29.10.2023).
3. Кирюшин А. Н., Асташова А. Н. *Идея симулякра в понимании виртуального: от Платона к постмодернизму* // *Гуманитарные научные исследования*. 2012. № 8. URL: <https://human.snauka.ru/2012/08/1593> (дата обращения: 11.09.2024).

4. Лоуэн А. Нарциссизм. Отречение от истинного Я. Как ценить и беречь себя. М.: Изд-во «Ангелина Сарматова». 2020. – 221 с.
5. Панкратова А. В. Симулякр четвертого порядка как итог процесса симуляции // Вопросы теории и практики. 2014. № 11 (49): в 2-х ч. Ч. I. – С. 142–145.
6. Платон Государство. М.: АСТ. 2021. – 448 с.
7. Платон Тимей. М.: Нобель Пресс. 2024. 170 с.

Научное издание

Научный диалог: теория и практика

Материалы международного научного форума
(г. Москва, Форум 21 мая 2026 г.)

Том 2

Научный редактор Д.Р. Хисматуллин
Корректор А.И. Николаева

Подписано в печать 21.05.2026 г. Формат 60х84/16.
Усл. печ.л. 8,0. Тираж 500 экз.

Отпечатано в редакционно-издательском центре
издательства Инфинити

